



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

LIBRO DE ACTAS

3^{er}.

CONGRESO CARIBEÑO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Nuevos conocimientos para la mejora
de los procesos pedagógicos*

RECIE
REVISTA CARIBEÑA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISFODOSU

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

LIBRO DE ACTAS



«Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos»



INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA
ISFODOSU

JUNTA DE DIRECTORES

Miembros Ex Officio

Ángel Hernández Castillo, Ministro de Educación, Presidente
Francisco Germán De Óleo Ramírez, Viceministro de Acreditación y Certificación Docente del Ministerio de Educación /
Representante Permanente del Ministro de Educación ante la Junta de Directores
Anzell Schecker, Viceministra de Servicios Técnicos y Pedagógicos, Ministerio de Educación
Leonidas Germán, Directora General de Currículo, Ministerio de Educación
Francisco Ramírez, Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)
Sixto Gabin, Representante de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP)
Nurys del Carmen González, Rectora, Secretaria

Miembros Intuitu Personae

Radhamés Mejía, Vicepresidente
Ángela Español
Juan Tomás Tavares
Laura Lehoux
Magdalena Lizardo
Rafael Emilio Yunén
José Alejandro Aybar
Pedro José Agüero
Cheila Valera

CONSEJO ACADÉMICO

Nurys del Carmen González, Rectora
Carmen Gálvez, Vicerrectora Académica
Andrea Paz, Vicerrectora de Investigación y Postgrado
José Ernesto Jiménez, Vicerrector de Gestión Interino
Milta Lora, Vicerrectora de Desarrollo e Innovación
Ana Julia Suriel, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Emilio Prud'Homme
Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Juan Vicente Moscoso
Glenny Bórquez, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Félix Evaristo Mejía
Cristina Rivas, Vicerrectora Ejecutiva Recinto Eugenio María de Hostos
Alejandrina Miolán, Vicerrectora Ejecutiva Interina Recinto Luis Napoleón Núñez Molina
Bismar Galán, Vicerrector Ejecutivo Interino Recinto Urania Montás
Angelquis Aquino, Directora de Postgrado y Educación Permanente
Ramón Apolinar Méndez, Director de Extensión
Rafael Vargas, Representante de los profesores
Pedro Diep, Representante de los directores académicos
Yendry Marius Rojas Ynfante, Representante estudiantil
Maribell Martínez, Representante Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos Ministerio de Educación
Francisco Ramírez, Director Ejecutivo Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)



***Libro de Actas del 3.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa.
«Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos»***

Coordinación: Nurys del Carmen González Durán; Andrea Paz; Vladimir Figueroa Gutiérrez; Edison J. Rodríguez

Revisión de actas (por orden alfabético): Alexander Montes Miranda, Ana Cristina Bolívar, Bismar Galán, Henyer Zamora, Hirrael Santana, José Luis Escalante, Lidia Losada, Miguel Bennasar, Nour Adoumieh, Oscar Alí Corona, Óscar Gallo, Primitivo Acosta-Humánez, Rogel Rojas, Vladimir Figueroa, Yenny Altagracia Rosario, Yohanna Tamal Hernández.

Departamento de Publicaciones ISFODOSU

Dirección editorial: Miguelina Crespo V.

Diagramación y portada: Julissa Ivor Medina y Yelitza Sosa

Corrección ortotipográfica: Vilma Martínez A. y Adrian R. Morales G.

ISSN (versión digital): 2960-771X

ISSN (versión impresa): 2960-7701

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



Santo Domingo, República Dominicana
2022

Presentación

Me complace presentarles, en nombre del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, el libro de actas correspondiente al Tercer Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos, realizado en la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana, en noviembre de 2022.

Este importante documento, que refleja el compromiso y la excelencia en materia de investigación educativa de nuestra región, contiene una recopilación de conocimientos, reflexiones e investigaciones que se presentaron en nuestro congreso, llevado a cabo por primera vez de manera presencial.

En la tercera edición se tuvo el privilegio de contar con investigadores, académicos y profesionales que han visto en nuestra cita anual un espacio idóneo para la difusión de sus trabajos de investigación. Juntos hemos explorado y debatido una amplia gama de temas relacionados con la mejora de la calidad educativa. Se contó con la participación de expertos de República Dominicana, Colombia, Costa Rica, Perú, Argentina, España, Cuba, Venezuela, Panamá, Honduras, México y Uruguay.

Este libro contiene un total de 42 trabajos de investigación que resultaron elegidos de los 136 presentados, repartidos por ejes temáticos, cuidadosamente seleccionados para abordar los desafíos más apremiantes y las oportunidades emergentes en el ámbito educativo. En el congreso tuvimos sesiones dedicadas a la pedagogía innovadora, donde se exploraron nuevas estrategias y enfoques para involucrar y motivar a nuestros estudiantes. Además, se discutió la importancia de la inclusión educativa, mediante el análisis de las posibles estrategias para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse.

También se presentaron resultados de investigaciones relativas a la formación profesoral, que reconocen el papel fundamental que desempeñan los educadores en la transformación de la educación. Se compartieron experiencias y buenas prácticas en la preparación y capacitación de nuestros docentes, con el objetivo de fortalecer su labor en las aulas.

En un mundo cada vez más digital es esencial explorar cómo integrar de manera efectiva las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de ahí que otro eje importante del evento académico fue el uso de las tecnologías educativas.

Además, se abordó el tema de la evaluación de los aprendizajes, que destaca la relevancia de utilizar métodos de evaluación auténticos y significativos para los estudiantes. Se presentaron investigaciones que exploran nuevas formas de evaluar el progreso de los estudiantes, para fomentar una evaluación formativa que promueva el crecimiento y el desarrollo continuo.

Durante el Tercer Congreso Caribeño de Investigación Educativa presentamos conferencias magistrales y talleres, a cargo de renombrados expertos nacionales y extranjeros en el campo educativo. Sus presentaciones han sido una fuente de inspiración para difundir nuevas perspectivas sobre la educación en el Caribe.

Este libro de actas es el resultado de la dedicación y el esfuerzo de los participantes, investigadores, así como de los miembros del comité organizador. A través de sus investigaciones y contribuciones han enriquecido nuestra comprensión de los desafíos y las oportunidades en la educación, y han sentado las bases para futuras investigaciones y mejoras en el ámbito educativo.

Mientras nos encontramos inmersos en la organización del IV Congreso Caribeño de Investigación Educativa con el eslogan «Innovación para una educación de calidad», a celebrarse en octubre de 2023 en la localidad costera de Punta Cana, provincia Higüey, en República Dominicana, invitamos a todos los investigadores de la región a contar siempre con nuestro evento como un espacio idóneo para la difusión de sus trabajos de investigación.

Finalmente, extendiendo nuestro agradecimiento a los asistentes, conferencistas e instituciones colaboradoras cuya participación, compromiso y confianza fueron determinantes para el éxito de este congreso.

Nurys del Carmen González Durán
Rectora

3.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa. **«Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos»**

EQUIPO ORGANIZADOR

Presidenta: Andrea Paz
Coordinación del Comité Organizador: Vladimir Figueroa
Coordinación General: Edison J. Rodríguez
Secretaria del Congreso: Yulissa Teany Jorge Carlos

Encargados de Ejes

Alexander Montes, Ana Cristina Bolívar, Bismar Galán, Henyer Zamora, Hirrael Santana, José Luis Escalante, Lidia Losada, Miguel Bennasar, Nour Adoumieh, Óscar Alí Corona, Óscar Gallo, Primitivo Acosta-Humánez, Rogel Rojas, Vladimir Figueroa, Yenny Altagracia Rosario, Yohanna Tamal Hernández.

Comité Científico

Sergio Tobón / Centro Universitario CIFE • Francisco Imbernon Muñoz / Universitat de Barcelona

- Milagros Elena Rodríguez / Universidad de Oriente (Venezuela) • Olga Cecilia Diaz Flores / Universidad Pedagógica Nacional • Gustavo Eduardo Toledo / Universidad Camilo José Cela • Cristina Margarita Amiama Espailat / Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra • Manuel Javier Cejudo Prado / Universidad de Castilla - La Mancha
- Xurxo Dopico Calvo / Universidad de A Coruña • Esther López Martín / Universidad Nacional de Educación a Distancia • 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 • Ramón López Martín / Universidad de Valencia • José Sanabria / Universidad de Sucre Sincelajo
- Juan Jesús Gutiérrez Castillo / Universidad de Sevilla • Alfonso Barca Lozano / Universidad de A Coruña
- Julio Ruíz Palmero / Universidad de Málaga • Julio Cabero Almenara / Universidad de Sevilla • Ginia Montes de Oca Baéz / IDEICE • Eva Expósito Casas / Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Guiselle María Garbanzo / Universidad de Costa Rica • Zulma Cataldi / Universidad Tecnológica Nacional
- Fernando Leal Ríos / Universidad Autónoma de Tamaulipas • Fernando José García Moreira / Universidade do Vale do Paraíba • Alejandro Rodríguez Martín / Universidad de Oviedo

Equipo Financiero

Vanessa Rodríguez, Ronald Rodríguez y Carlíxa de la Rosa

Equipo Técnico

José Enrique Jiménez, Gary Alfredo Cedano Morla, Oscar Manuel Martínez Vargas, Alexander Paulino, Edward Moreta, Jeyson Herrera y Iván Guzmán, Gregory Santos

Ponentes Magistrales

Xuxo Ruíz / CEIP San Sebastián Julio Cabero Almenara / Universidad de Sevilla • Mari Luz Sánchez García Arista / Universidad Complutense de Madrid • María José León Guerrero / Universidad de Granada • María del Carmen López López / Universidad de Granada • Antonio Fraile Aranda / Universidad de Valladolid

- Rafael Martínez / Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea

Contenido

EJE 1

Prácticas innovadoras en los procesos de formación de formadores

El proceso de transferencia de la formación en docentes de Nivel Secundario relacionado con las dimensiones extrínseca e intrínseca de la capacitación permanente	17
Formación inicial: desafíos actuales y tendencias de respuesta para la profesionalización docente	23
La evaluación en Educación Primaria: pertinencia de las técnicas e instrumentos de evaluación que usa el profesorado en formación	31
Tamizaje rápido de habilidades lectoras en aula a través de los libros decodificables	41
Evaluación de competencias desarrolladas en la modalidad virtual a través de una estrategia formativa constructivo-conectiva	47
Competencia Resolución de problemas y situaciones presentes en la vida cotidiana haciendo uso de las matemáticas a partir de la aplicación de la ludificación como estrategia de aprendizaje	61
Formación inicial y aprendizaje basado en problemas para una escuela inclusiva	69
Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea en la formación de formadores	75
Categorías preliminares emergentes: un análisis de reflexiones de profesores que enseñan matemáticas en educación básica primaria	81
Autoevaluación a partir del desarrollo de los resultados de aprendizaje en los programas de la licenciatura de Matemática Secundaria	87

EJE 2

Procesos didácticos y de aprendizaje en Ciencias Sociales y Humanidades

El niño y su individualidad: presentación de una crítica popperiana al holismo constructivista de la pedagogía contemporánea ¹	95
Análisis de prácticas docentes de ciencias sociales en el contexto de la Ley 1874 de 2017 para la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia	105
Intertextualidad como estrategia para la comprensión escrita en el nivel crítico	111
Dimensiones de la resiliencia en el personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza de Santo Domingo Norte en el contexto del Covid-19	117
Percepción de estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje del alumnado dominicano del nivel secundario en el Gran Santo Domingo	123
Niveles de resiliencia en estudiantes de licenciatura en una universidad de Colombia	129

EJE 3

Procesos de orientación, formación y desarrollo profesional

Tu cuento cuenta: experiencia significativa de inclusión escolar	135
Alfabetización inicial, educación de calidad más allá del asfalto	141
Adaptación y análisis de calidad de la versión castellana del <i>Index for Inclusion</i> para Educación Inicial y Primaria en Uruguay	151
Acuerdos sociales sobre inclusión en los escenarios educativos	157
Revisión del modelo de patrones de aprendizaje en su dimensión de regulación: estudiantes autorregulados, a-regulados y des-regulados	163
Diseño Universal de Aprendizaje en Educación Primaria: debilidades y prospectiva	171
Pequeños cambios en las prácticas pedagógicas que impactan la cultura de enseñanza-aprendizaje	177

EJE 4

Actividad física, deporte y salud

Nivel de sedentarismo que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Santo Domingo y Distrito Nacional	185
Sedentarismo en adolescentes dominicanos: una mirada desde la primera y cuarta cohorte de la MEFI	189
La investigación educativa y científica: Experiencias de la Maestría en Educación Física Integral del ISFODOSU, 3. ^a cohorte, recinto Luis Napoleón Núñez Molina	195

EJE 5

Tecnología de la información y comunicación en ámbitos educativos

Virtualización de la enseñanza en tiempos de pandemia: las carreras Historia, Educación y Marxismo-Leninismo e Historia	207
Aprendizaje mediado por Excel en la asignatura Emprendimiento y Gestión	213
Aprovechamiento de las TIC en la elaboración de materiales de estudio para el aprendizaje a distancia del <i>merchandising</i>	219
Perspectivas de la educación virtual en educación superior en el contexto dominicano	225
El desarrollo de la competencia Pensamiento crítico en ciencias sociales a través del uso de Facebook	231
Modelos intuitivos a través de las TIC para la construcción del conocimiento en el fenómeno de la refracción	243
Trabajo conjunto en una evaluación para el aprendizaje de las matemáticas mediada por TIC	249
Línea de tiempo digital: estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje significativo en educación superior	255

Entre la brecha y la competencia digital: Censo de docentes de CONALEP-México, 2020-2021	261
Resolución de problemas matemáticos en redes sociales por alumnos de la carrera de Educación en una institución de educación superior	271
Diseño de ambientes virtuales de enseñanza como apoyo a los procesos educativos del Nivel Primario	277

EJE 6

La inclusión como práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Participación política e involucramiento ciudadano de jóvenes de 15 a 20 años	285
Aculturación: Una teoría para interpretar la adaptación cultural de niños y niñas que estudian en zonas fronterizas	291
Influencia de las estrategias de internacionalización en el mejoramiento de la calidad en la educación superior: caso Universidad de Cartagena (Colombia)	299
Análisis del modelo de gestión y liderazgo escolar en una institución formadora de docentes en México	305
Alcances y limitaciones de los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia sexual infantil detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano	313

Eje 1

Prácticas innovadoras
en los procesos de
formación de formadores



El proceso de transferencia de la formación en docentes de Nivel Secundario relacionado con las dimensiones extrínseca e intrínseca de la capacitación permanente

The Process of Transfer of Training in Secondary Level Teachers Related to the External and Internal Dimensions of Permanent Training

Elvia García Zalla¹

Resumen

Para que la formación permanente sea efectiva y asegure la transferencia a las aulas es necesario articular múltiples factores. Se realizó una investigación con el objetivo de explicar el proceso de transferencia de la formación relacionada con las dimensiones extrínseca e intrínseca de la capacitación permanente a través del enfoque cualitativo, método fenomenológico y diseño de campo. Los resultados arrojaron dos categorías: nociones sobre transferencia de formación: concepciones teóricas sobre la transferencia de la formación y componentes asociados a la transferencia: elementos a tomar en cuenta para el traslado de los conocimientos a la práctica. Se concluye que la transferencia de la formación es un proceso realizado desde la intencionalidad de los profesores, que no sucede de forma automática, sino que parte de la voluntad por mejorar los aprendizajes de los alumnos, asociado a la calidad educativa y vinculado con la innovación en el uso de estrategias o contenidos de enseñanza.

Palabras clave: calidad educativa, contexto áulico, innovación, mejora de los aprendizajes, transferencia de la formación.

Abstract

To ensure that permanent training is effective and is transferred to the classroom, it is necessary to establish a relationship between its multiple factors. A research was carried out with the purpose of explaining the process of transfer of training related to the external and internal dimensions of permanent training, through a qualitative approach, phenomenological method and field design. The results yielded two categories: notions on training transfer: theoretical conceptions on the transfer of training, and components associated with the transfer: elements to be considered for the transfer of knowledge to practice. It is concluded that the transfer of training is a process carried out from the intentionality of teachers, which does not happen automatically, but rather as a part of the will to improve student learning, associated with educational quality and linked to innovation in the use of teaching strategies or content.

Keywords: educational quality, classroom context, innovation, learning improvement, training transfer.

¹ Ministerio de Educación. República Dominicana, elvia.garciaz@miner.d.gob.do

1. Introducción

El inminente desarrollo de la sociedad actual demanda de profesionales capacitados para ejercer de forma óptima las funciones derivadas de su profesión, que llevan a la práctica lo aprendido en los espacios educativos. Baldwin y Ford (1988) entienden la transferencia de la formación como la aplicación de los conocimientos, competencias y actitudes fruto de la formación en el contexto laboral. Relacionado al interés de la investigación la «transferencia de la formación docente» es entendida como:

Las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación; ello produce generalizaciones constructivas en las que se manifiestan las competencias, habilidades y concepciones de los docentes, que se reactualizan en la práctica misma a través de acciones creativas (Flores, 2004, p. 46).

En concordancia con lo anterior la transferencia de la formación docente es concebida «como la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas que el profesorado ha adquirido en los programas formativos en la práctica educativa diaria» (Melo, 2012, p. 117). En palabras del autor, la transferencia de la formación es un proceso de mejora permanente de la propia profesionalidad.

Vinculado a los señalamientos citados, Izarra (2010) le atribuye a la formación docente características que la convierten en un proceso transformador, orientado al perfeccionamiento personal y profesional. Asimismo, Bañobre, García, Dorta y Marichal (2015) consideran que la formación permanente debe contemplar la mejoría integral y duradera del ser humano a lo largo de su vida.

En este sentido, en la formación permanente se deben articular múltiples factores para asegurar la transferencia de lo aprendido al contexto de trabajo. Camargo et al (2004) señalan que debe comprenderse como una transformación que posibilite desarrollar el ejercicio pedagógico y profesional de manera significativa. En ese tenor, Mastro (2002) afirma la necesidad de la reflexión del docente sobre su propia práctica, mediante un proceso continuo de autoevaluación que dirija su desarrollo profesional. Es pertinente comprender las condiciones necesarias para llevar los conocimientos desde el proceso formativo al entorno áulico.

Considerando los planteamientos anteriores, el objetivo de este estudio es explicar el proceso de transferencia de la formación en docentes de Nivel Secundario en relación con las dimensiones extrínseca e intrínseca de la formación permanente. Este estudio forma parte de una investigación de mayor envergadura «El proceso de transferencia de la formación permanente a la práctica educativa» en el marco del desarrollo del doctorado en Educación del programa consorciado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), Universidad Católica del Cibao (UCATECI), Universidad Católica Nordestana (UCNE) y Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECAO).

En lo adelante, se indica el método empleado, se detallan el instrumento y el procedimiento de recolección de datos. Luego se muestran los resultados de las entrevistas y se presentan las conclusiones.

2. Metodología

Para el análisis del objeto de estudio presentado se acudió al paradigma de investigación cualitativo porque a través de este se pretende detallar, entender y explicar los hechos, mediante el significado que le atribuyen los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Se utilizó el método fenomenológico, el cual, de acuerdo con Martínez (2006), se utiliza para captar la información desde la percepción de las personas. En tal sentido se realizaron cinco entrevistas con docentes correspondientes a cinco instituciones del Nivel Secundario, seleccionados de manera intencional. Una vez se contó con las descripciones protocolares, se procedió a iniciar la etapa estructural siguiendo el proceso descrito por la autora. Para ello se delimitaron las unidades temáticas naturales (que se identificaron como códigos), las cuales a su vez se unieron en un tema central (dimensiones), que se integraron en categorías, que dan lugar a la estructura particular descriptiva.

Durante el desarrollo de las entrevistas los docentes expresaron sus opiniones relacionadas con la transferencia de la formación. Para el análisis de los datos se realizó la lectura detenida de las transcripciones, de forma tal que se pudieran identificar con claridad las unidades temáticas; se realizó una lista preliminar que fue objeto de análisis con el propósito de asegurar su pertinencia y evitar las repeticiones para poder dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Para asegurar la pertinencia del análisis realizado, en el texto se incluyen fragmentos de las expresiones de los participantes de las entrevistas. Se enumera con una secuencia que va del 1 al 5 para cada entrevista realizada. Los informantes claves se identifican como entrevistados.

3. Resultados

Los resultados se organizan de acuerdo con las categorías emergentes, presentadas con los conceptos o elementos que se destacan en cada una de ellas:

Nociones sobre transferencia de formación: hace referencia a los saberes teóricos expresados por los docentes sobre la transferencia de la formación. Esta categoría aporta dos conceptos íntimamente relacionados que emergen del análisis de las entrevistas como conceptualizaciones trascendentales. El primero, Telos (finalidad), refiere los objetivos que trascienden más allá de los aspectos técnicos del proceso de enseñanza.

En tal sentido el entrevistado 3 señala:

Es el proceso de adquisición y puesta en práctica de conocimientos novedosos. No necesariamente nuevos, pero sí novedosos en el ámbito educativo.

El entrevistado 4 agrega:

Bueno, para mi entender la transferencia de la formación no es más como trasladar o traspasar los conocimientos adquiridos para aplicarlos o explicárselos a

otros individuos; por ejemplo, en mi maestría los conocimientos que yo adquirí, eso mismo estoy tratando de transmitir, a dar a conocer a los distintos estudiantes.

En este orden de ideas Feixas et al. (2013) definen la transferencia de la formación «como la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones, aprendidas en un contexto de desarrollo docente» (p. 11). De acuerdo con las autoras y el entrevistado, la transferencia es un proceso en el que se conjugan dos acciones de forma simultánea: adquisición de conocimientos y aplicación en la práctica, todo ello signado por la condición de carácter novedoso y con un claro objetivo: el cambio o la transformación de la práctica pedagógica para aportar a la calidad educativa. De este modo se concibe como un procedimiento dual, donde el docente se forma a la vez que emplea los conocimientos en su quehacer áulico con un propósito determinado de mejorar su praxis.

El segundo es transferibilidad, que describe las características que hace algo transferible, las circunstancias de la formación que permiten su transferencia y aplicabilidad a la práctica educativa. Se distinguen la necesidad de utilizar recursos pedagógicos adecuados para mejorar los procesos de enseñanza, infraestructuras acorde y coherencia entre los planes y programas.

En este sentido el entrevistado 2 señala:

Porque esa formación ideal, pienso que vendría dando como producto lo que tanto buscamos, que es la calidad educativa. Pienso que la familia es importante. La parte física también es fundamental, porque necesitamos, por ejemplo, los recursos tecnológicos.

Componentes asociados a la transferencia: emergen dos conceptos relevantes en esta categoría: el rol del facilitador, que se refiere al papel que juega el formador.

En este orden de ideas el entrevistado 1 refiere lo siguiente:

Bueno, lo primero que el maestro tiene que ser es motivador para que pueda motivar a uno, para que uno pueda motivar a otros. Debe ser claro, preciso con lo que quiere, con lo que quiere enseñar, lo que quiere transmitir, para que así uno pueda ser influenciado por esa persona. Debe tener conocimientos claros, objetivos, propósitos a los que quiere llegar. Debe ser capaz de adquirir esas estrategias y esas cualidades para poder seguir la cadena.

En este sentido, Mamaqi y Miguel (2011) le atribuyen a la figura del facilitador de la formación conocimientos concretos para el desarrollo de diferentes competencias y capacidades; destacan, además, el carácter integral que se le adjudica a la figura del formador. Debe poseer capacidad de autoperfeccionamiento y adaptabilidad a los cambios, ser capaz de ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje al contexto de los participantes.

Además, debe atribuirle vital importancia a la actitud de apertura y comunicación; una de sus mayores fortalezas es la experiencia en la función que desempeña.

El segundo es la motivación bidireccional, que tiene que ver con las orientaciones a la que se encamina la motivación; se muestra en dos direcciones (facilitador, participante). En este orden de ideas, Schunk (2012) señala que uno de los elementos que se revela como imprescindible en las teorías cognoscitivas es la motivación; se entiende que el aprendizaje y la motivación guardan estrecha relación, pero no se consideran equivalentes. Se puede aprender sin estar motivados y viceversa.

Relacionado con lo anterior el entrevistado 1 destaca:

Muchas veces el maestro no está tan motivado pero a usted le interesa el tema, y si usted tiene motivación, usted mismo busca la forma de adquirir los conocimientos necesarios, busca estrategias. Pero si no hay motivación en uno mismo, no le va a interesar nada de lo que el maestro, ni las estrategias que el maestro utilice para que uno pueda aprender y desarrollarse en el tema.

Se distinguen, además, los componentes asociados que estimulan o dificultan el proceso. Favorecedores: la transferencia a la práctica, los beneficios personales, la autoeficiencia, la valoración recibida. Entre los limitantes vinculados con el diseño de la formación se encuentran la sobrepoblación estudiantil en las acciones formativas, falta de continuidad, contenidos obsoletos y la poca aplicabilidad de los contenidos.

4. Conclusiones

Los resultados evidencian que la transferencia de la formación se concibe como un proceso con una finalidad, multirrefencial, con una condición de agencia del sujeto (voluntad); es influenciado por factores internos y externos, requiere utilización de recursos, está asociado a la calidad educativa y estrechamente vinculado con la innovación en el uso de estrategias o en relación con los contenidos de enseñanza.

En este orden de ideas, Flores (2004) apunta que en la transferencia de la formación se consideran otros aspectos, la combinación de la aplicación de los conocimientos, las relaciones que se construyen, las competencias, aptitudes y concepciones que se modifican y actualizan a través de la puesta en práctica en el espacio de la escuela y se manifiestan en acciones innovadoras.

La intención de transferir se vincula a los elementos asociados al diseño de la formación, así como al facilitador de la misma. En concordancia a lo antes mencionado, Miranda y Rivera (2009) entienden que el formador de formadores «es el profesional que, siendo parte de un colectivo, media en la construcción de conocimientos con otros actores para en conjunto aprender y comprender conceptos y prácticas propias del ejercicio profesional docente» (p. 159).

En tal sentido se afirma que para lograr un impacto real de los procesos de formación de los docentes en ejercicio es fundamental partir de las necesidades que identifican en sus actividades cotidianas. La información debe presentarse como una mejora en la práctica y con un contexto de aplicación inmediato que aporte a la generación de un aprendizaje cónsono en los estudiantes.

5. Referencias bibliográficas

- Baldwin T., & Ford, K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personal Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bañobre, J., García, J., Dorta, M., & Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69, 157-186. <https://doi.org/10.35362/rie690148>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño S., Zapata, F., & Garabito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Feixas, M., Durán, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M., Márquez, M., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomas, M., Zellweger, F., & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. Informe de investigación. <https://www.researchgate.net/publication/283569363>
- Flores, M. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIV(3), 37-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034303>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Izarra Vielma, D. (2010). *Proceso de formación de la identidad docente* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Mastro V. (2002). Construcción de conocimiento en la formación permanente del profesorado. *Educación*, 11(21), 89-108. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5475>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2.ª ed.). México: Trillas.
- Mamaqi, X. & Miguel, J. (2011). El perfil profesional de los formadores de formación continua en España. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91617157002>
- Melo, R. (2012). *Evaluación de la transferencia de programas de formación permanente de profesorado en la modalidad de asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/2445/41510>
- Miranda, C., & Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México. Pearson. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale->

Formación inicial: desafíos actuales y tendencias de respuesta para la profesionalización docente

Initial Training: Current Challenges and Response Trends for Teacher Professionalization

Luz Elena Patarroyo López¹

Resumen

La brecha educativa limita la vida digna para un alto porcentaje de la población estudiantil. Una barrera para la calidad educativa es la crisis profesional docente consistente en una crisis de saberes pedagógicos. De ahí que se propone un análisis documental para establecer desafíos actuales y tendencias de respuesta en la formación inicial, entendida esta como base de la profesionalización docente. La situación establece la necesidad de cuestionar el diálogo de los programas de formación con la sociedad del conocimiento y con las políticas educativas internacionales. Encuentra como tendencia debatir los enfoques pedagógicos de las competencias y propone privilegiar la visión constructivista para su desarrollo, además de la flexibilización e internacionalización del currículo, la opción por planes de estudio concurrentes y la práctica a lo largo del trayecto formativo. Todo esto, en una perspectiva humana de considerar al docente autor, autora de su aprendizaje.

Palabras clave: brecha educativa, competencias, constructivismo, formación inicial docente, innovación curricular, profesionalización docente.

Abstract

The educational gap limits a dignified life to a high percentage of the student population. An obstacle to educational quality is the teacher's professional crisis based on a pedagogical knowledge crisis. Therefore, it has been proposed a documental analysis to establish current challenges and response trends in the initial training, understanding it as a foundation for the teacher's professionalization. This situation establishes the need to question the dialog of the educational programs with the knowledge society and the international educational policies. It also found as a tendency to debate the pedagogical approaches from the competences and proposes to privilege the constructivist vision to its development. In addition to the flexibility and internationalization of the curriculum, the option for concurrent study plans and the practice throughout the educational path. All of these, in a human perspective considering teachers as authors of their learning.

Keywords: education gap, competencies, constructivism, curriculum innovation, initial teacher training, teaching professionalization.

¹ Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda ISESP. República Dominicana, dirinvestigacion@isesp.edu.do

1. Introducción

La brecha educativa en los países latinoamericanos y del Caribe niega los derechos al respeto a la vida y a la dignidad humana, a la igualdad de derechos y a la justicia social, a la diversidad cultural y social. Las causas son múltiples; entre ellas, las barreras de acceso y permanencia, de calidad educativa, de reconocimiento de la diversidad cognitiva, cultural y de género, al igual que la disponibilidad de recursos educativos, económicos y de infraestructura, de manera universal, para niños y niñas en edad escolar a lo largo de los territorios nacionales.

La tarea docente es uno de los factores que en la última década y, de manera más contundente, durante la pandemia, ha tomado relevancia como medio para superar la brecha de calidad educativa, dado su rol como acompañante del estudiantado mediante la creación de ambientes y condiciones para el aprendizaje. De hecho, se afirma que «la enseñanza debe profesionalizarse aún más, como un esfuerzo de colaboración en el que los docentes son reconocidos por su trabajo como generadores de conocimiento y figuras clave en la transformación educativa y social» (UNESCO, 2022).

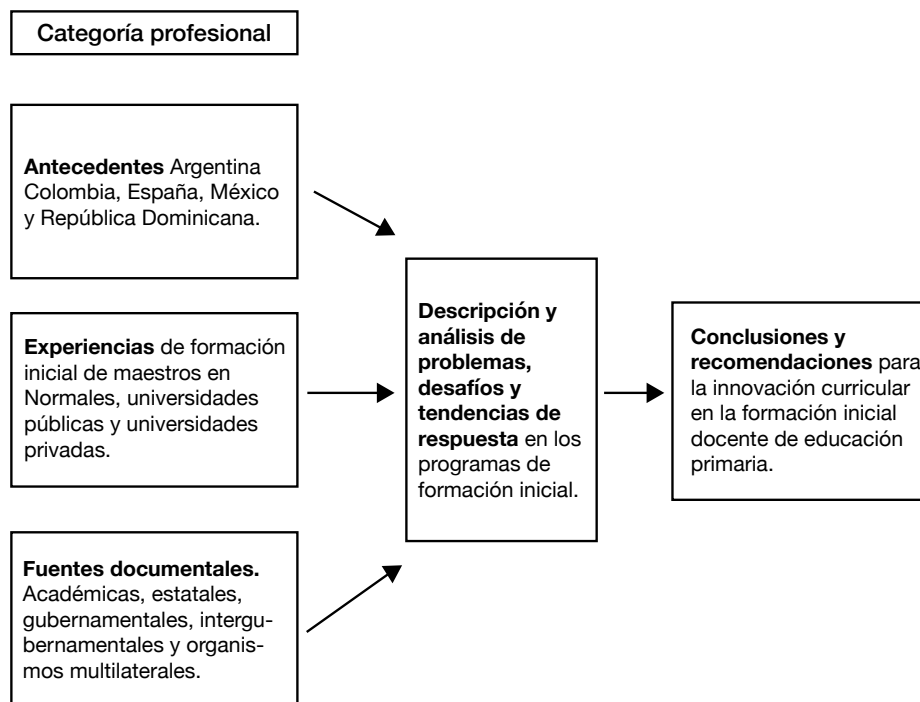
La profesionalización docente sucede en dinanismos concurrentes en los que están implicados tanto el reconocimiento de su campo disciplinar específico, la valoración social y económica, así como la pertinencia de los programas de formación inicial acorde a los condicionamientos actuales. Para ello, se hace necesario la identificación de los desafíos contemporáneos, a la vez que se establecen las tendencias de respuestas que en diversas latitudes se vienen fraguando.

La presente investigación, promovida e impulsada por el Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda (ISESP), ha tenido como propósito elaborar un balance actual de desafíos y sus tendencias de respuesta en cinco países de Iberoamérica: Argentina, Colombia, España, México y República Dominicana. Esto mediante un estado del arte que posibilita identificar elementos relevantes para la innovación curricular en la perspectiva de superar las barreras actuales que afronta la calidad educativa.

2. Metodología

Se ha optado por una investigación documental con especial atención a los últimos veinte años, tomando como referencia las categorías de Londoño, Maldonado y Calderón (2016, 10). Estas se consideran antecedentes de programas de formación inicial de maestros de Educación Primaria en los países mencionados y detallan experiencias de diversas instituciones: normales, universidades públicas y universidades privadas, entre otras, que ofrecen este tipo de programas. Por último, se tienen como referencia fuentes documentales, tanto académicas, estatales, gubernamentales e intergubernamentales, como de organismos multilaterales.

Figura 1
Categorías y ruta metodológica



Nota: creación propia.

El análisis documental parte del supuesto de que existe un correlato entre la barrera de calidad educativa y la crisis profesional docente consistente en una crisis de saberes pedagógicos. Estos se analizan primeramente abordando las implicaciones que tienen para la formación inicial en tres ámbitos: el tránsito de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, la globalización e internacionalización de las políticas educativas, y las incertidumbres y complejidades puestas de relieve por la COVID-19.

Es de notar que el estudio sobre la afectación por la pandemia, dada la magnitud de la situación, se constituyó en una investigación complementaria que responde a otra metodología. Los resultados pueden encontrarse en *Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19* (Patarroyo, Soto, Valdés, 2022).

A continuación se destacan las tendencias de respuesta a la crisis de saberes profesionales docentes mediante el análisis de la tensión/implicación entre la teoría y la práctica en los programas de formación de educadores. Este análisis se realizó considerando tres categorías: los enfoques de concurrencia o secuencialidad en el diseño curricular de los programas de formación inicial docente, las concepciones sobre investigación en relación con la tarea docente y las tendencias sobre la práctica educativa de los estudiantes a lo largo del plan de estudio.

3. Resultados

El surgimiento de la sociedad del conocimiento, originada por el desarrollo científico tecnológico y, en específico, por el procesamiento de información, la generación de conocimiento y las tecnologías de la información (Castells, 2002) para la resolución de problemas con perspectiva sistémica (Tobón et al., 2015), ha devenido en dos fenómenos: la creación, difusión y utilización de la información y del conocimiento como centro de la producción en todos los ámbitos de la actual sociedad y el comprometer la evolución de la humanidad a esta forma de producción.

En este contexto las instituciones de educación superior están abocadas a saber más en menos tiempo, a discernir sobre qué conocimiento producir y a quién dirigirlo, y a definir qué competencias deben desarrollar sus estudiantes para que puedan integrarse eficaz y críticamente al vertiginoso caudal de información. En el caso de los programas de formación inicial docente sucede que en diversas ocasiones interactúan precariamente con la sociedad de la información, teniendo como consecuencia que mientras la «sociedad se transforma en progresión geométrica, los modelos de formación inicial docente cambian en progresión aritmética, evidenciándose una brecha que se amplía y se traduce en la distancia que aún persiste entre la teoría y la práctica, la demanda social y la oferta educativa» (Gil, 2018, 289).

Tal situación conduce a la «crisis de los saberes y a la emergencia de nuevos conocimientos y exigencias de desempeño profesional que pueden correr el riesgo de enfocar la formación de los docentes en el soporte y despliegue de saberes técnicos y que despoja a la docencia de su riqueza heurística y sobre todo intelectual» (Rojas, 2013).

Por su parte, la globalización e internacionalización de las políticas educativas han sido producto de «la decisión de los países por cambiar su rumbo económico hacia relaciones económicas globales» (Valdés, 2015). Esto ha traído diversas consecuencias en los últimos 30 años. Entre ellas seguir las recomendaciones en materia educativa que proponen los organismos multilaterales. Por ejemplo, en la actualidad, para América Latina la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) propone cuatro orientaciones para la formación inicial docente: a. Promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia. b. Fortalecer la calidad de los programas de formación docente. c. Ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos. d. Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos (OREALC/UNESCO, 2016a, como se citó en Arias et al., 2018).

Las tendencias de respuesta a estos desafíos parten de la constatación de que este panorama de globalización económica ha complejizado el currículo y ha generado nuevas tensiones y lenguajes que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos. En consecuencia, el rol docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación se ha transformado. También lo han hecho los perfiles profesionales y académicos y, de manera notable, los procesos de evaluación de maestros y estudiantes, basados ahora en criterios de desempeño y en resultados de aprendizaje.

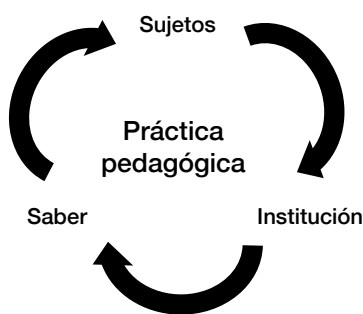
La internacionalización de las políticas educativas promueve el tránsito de currículos por contenidos a currículos por competencias. Ellos postulan la formación integral del sujeto en su saber conocer, su saber hacer, su saber ser y su saber convivir. Aunque pareciese única esta formulación, la implementación se realiza desde diversos enfoques, entre ellos conductistas, es decir, atributos que son verificados mediante la ejecución satisfactoria; funcionalistas, en los que la competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional y se verifican en los resultados del trabajo; constructivistas, en los que la competencia se realiza a partir de la construcción propia del individuo mediante un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento que se verifican en el desarrollo de las capacidades para innovar y crear (Mertens, 1996, como se citó en Pavié, 2011).

Los enfoques de los currículos por competencias para la formación docente se verifican en los tipos de resultados que se piden a los estudiantes de magisterio. Estos hablan no solo de los estudiantes, sino, también, del programa, de su concepción y de cómo se entiende el saber profesional, es decir, el saber pedagógico.

Una postura crítica en este sentido la presenta el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, GHPP, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, que basa su concepción en superar la división de la teoría y la práctica. Así afirman:

...que el saber pedagógico es el modo de ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado en un contexto cada vez más globalizado. Dicho de otro modo, la noción de práctica pedagógica emerge, de una relación entre el sujeto, la institución y el saber. Entonces, la práctica pedagógica no es lo que se hace, sino lo que se produce de la relación, apartándose de considerarla solo como lo que se hace en el aula o en la escuela y opuesto a la teoría pedagógica o al saber pedagógico entendidos como lo que se dice, o lo que se piensa, o se investiga sobre dicha práctica en un contexto determinado (Álvarez, 2015).

Figura 2
Práctica pedagógica



Nota: Creación propia.

Este planteamiento pone de manifiesto tres desafíos. El primero, sobre cómo se deben interrelacionar la teoría y la práctica en el plan de estudios, superando jerarquías y subordinaciones entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos pedagógicos y didácticos, o entre los conocimientos profesionales docentes y las áreas de conocimiento. El segundo es la relación dialéctica entre teoría y práctica, que marca necesariamente la concepción que se tiene en relación con la práctica educativa o prácticum en el currículo de formación inicial de maestros. El tercer desafío lo constituye la formación en investigación como parte del bagaje de los futuros docentes o como incorporación de la investigación en la práctica educativa, medio para aprender a aprender y aprender a innovar.

Ahora bien, el primer desafío ha generado por lo menos dos tendencias, expresadas por Diez-Gutiérrez y Dolz-Romero (2018):

Tanto en España como en los países de la UE podemos encontrar dos variantes o modelos en la formación inicial del profesorado, dependiendo de la organización de los correspondientes estudios superiores: a) modelos llamados simultáneos o concurrentes donde la formación científica en el ámbito disciplinar elegido y la formación pedagógico-didáctica están asociadas a la profesión de docente, se adquieren simultáneamente y se encuentran recogidas en el mismo plan de estudios. Este es el modelo para cursar el grado universitario en Infantil y Primaria. b) el consecutivo en el que se dividen claramente ambos tipos de formación, científico-disciplinar, primero, y luego pedagógico-didáctico (p. 100).

La tendencia en relación con este primer desafío en Latinoamérica es la interrelación permanente entre teoría y práctica, entre saberes disciplinares, didáctica de las disciplinas y procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta tendencia está plasmada en los diseños curriculares de los programas de formación inicial de maestros, y su implementación está condicionada por las posibilidades, capacidad, experiencia y bagaje de los equipos docentes para construir esa interrelación en las situaciones de aprendizaje.

El segundo desafío hace referencia a la presencia de la práctica educativa o prácticum como resultado de la relación dialéctica entre teoría y práctica en el currículo. Por ahora, la tendencia creciente tanto en América Latina como en Europa es que la práctica educativa se debe desarrollar a lo largo del plan de estudios (UNESCO, 2006). Esto, en coherencia con los criterios de procesualidad, intensidad, complejidad y diversidad en diálogo con la teoría relevante y correspondiente con las situaciones prácticas. De igual modo, se ha llegado al consenso de que la práctica se debe desarrollar en diversos contextos, de tal manera de que quienes se forman para ser maestros puedan tener una visión más completa de su futuro trabajo.

El tercer desafío, consecuencia de la tensión entre la teoría y la práctica, es la formación en la investigación como parte del bagaje de los futuros docentes y, de manera especial, la incorporación de la investigación en la práctica educativa como medio para aprender a aprender de la experiencia propia y aprender a innovar a partir de la acción reflexiva sobre la propia práctica. Sobre este punto todavía no hay una tendencia que se sobreponga.

De esta manera es posible identificar en los currículos la presencia de un buen número de horas dedicadas a la participación en grupos de investigación como aprendices, al aprendizaje de metodologías o su absoluta ausencia.

4. Conclusiones

Incidir desde la formación inicial en la profesionalización docente y, con ello, en la superación de las barreras de la calidad educativa es una ruta que no puede ser entendida como fórmula precisa, sino como un medio de posibilidad para la transformación de la cultura educativa. Esto en un contexto que exige grandes y rápidas transformaciones de los programas académicos, desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos para dar respuesta a contextos educativos de creciente complejidad.

Agenciar innovaciones en este sentido no dependerá de los conocimientos y las habilidades personales, sino de ganar capacidad colectiva de los equipos académicos que posibilite desarrollar planes de estudio, currículos y ambientes de aprendizaje que incluyan un diálogo entre teoría y práctica que permita construir la práctica educativa desde los sujetos, los saberes y las instituciones en los contextos específicos, emprender rutas para la investigación educativa desde el primer día y que se promueva un conocimiento del contexto educativo como complejo y multivariado.

5. Agradecimientos y reconocimientos

- Dra. Dinorah García Romero, rectora del Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda, ISESP.
- Dra. María Guadalupe Valdés Dávila, mentora en la estancia posdoctoral en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Dr. Juan Carlos Silas Casillas, coordinador del doctorado interinstitucional de Educación ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Dña. María Ana Tonogbanua, Fundación Institución Teresiana.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes* N.º 42. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683>
- Arias, D. H., Flórez, O. C., Barragán, I. G., León, A. C., Rodríguez, S. P., Valbuena, É. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Colciencias, Universidad Pedagógica Nacional.
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de Internet. Universitat Oberta Catalunya.
<https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>

- Díez-Gutiérrez E. J., Dolz-Romero M.D. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. *Docencia e Investigación* N.º 28.
<https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1751>
- Gil, R. L. (2018). La formación docente: horizontes y rutas de innovación. CLACSO.
<https://r.issu.edu.do/l?l=14493mTe>
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2016). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Network of Knowledge, ICONK.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago: OREALC / Unesco.
- Patarroyo-López, L., Soto-Barajas, M., Valdés-Dávila, M. (2022). Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19. *Sinéctica* N.º 58, sesión abierta.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1394>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. web: <http://www.aufop.com>
- Rojas Moreno, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad: Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes del nivel básico. En P. Ducoing Watty (Coord.), *La escuela normal: Una mirada desde el otro* (pp. 79-116). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/235
- Tobón, S., Guzmán C. E., Hernández, J. S., Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde la perspectiva humanista y compleja. *Revista Paradigma Vol. XXXVI*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302396>
- Valdés, M. (2015). *El contexto de la Reforma Educativa. Hurgar para comprender la configuración de la nueva ecología de la Educación*. Documento inédito. México: ITESO.

La evaluación en Educación Primaria: pertinencia de las técnicas e instrumentos de evaluación que usa el profesorado en formación

Assessment in Primary Education: Relevance of Techniques and Instruments Evaluation Using the Teacher in Training

María Jacqueline Rojas¹

Resumen

A grandes rasgos, la evaluación educativa es emitir juicios de valor acerca del progreso de los estudiantes, lo cual es posible a través del uso de técnicas e instrumentos de evaluación; no obstante, se ha observado que en ocasiones estos no son coherentes con el modelo de enseñanza que se asume y que su uso es una práctica que tiende a desaparecer. El objetivo general es analizar la problemática de las técnicas e instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado en formación de Educación Primaria. Para lograrlo, se asume una metodología cuantitativa, no experimental descriptiva, de corte transversal. Los resultados indican que los docentes en formación utilizan técnicas e instrumentos de evaluación y poseen una visión competencial de la educación; sin embargo, no se autoperceben como maestros con una evaluación competencial, lo cual suscita reflexión y genera preguntas acerca de posibles causas y líneas de intervenciones futuras.

Palabras clave: evaluación, evaluación competencial, evaluación formativa, técnicas, instrumentos.

Abstract

Broadly speaking, educational evaluation is to make value judgments about the student's progress, which is possible through the use of evaluation techniques and instruments; however, it has been observed that sometimes these are not consistent with the teaching model that is assumed and whose use is a practice that tends to disappear. The general objective of this work is to analyze the problem of evaluation techniques and instruments used by teachers in training for Primary Education. To obtain it, a quantitative, non-experimental descriptive cross-sectional methodology is carried out. The results indicate that teachers in training have a competence vision of education, and that they use evaluation techniques and instruments nevertheless, they do not perceive themselves as teachers with a competence evaluation, which provokes reflection and generates questions about possible causes and future lines of intervention.

Keywords: assessment, competence assessment, formative assessment, techniques, instruments.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana, junior.cordones@isfodosu.edu.do

1. Introducción

La evaluación educativa no es tema sencillo debido a que es un proceso en el que intervienen diversos factores, haciendo de este algo dinámico y que requiere ser analizado cada tanto, por lo que es considerada por autores como Toro-Suaza y Chaverra-Fernández (2022) un tema de gran complejidad.

Independientemente del tipo de evaluación que se ha de llevar a cabo, esta se concreta en instrumentos de evaluación; es por ello que se hace importante hacer la discriminación entre técnica e instrumento, puesto que estos conceptos en muchas ocasiones han sido mal utilizados, derivando en concepciones erróneas, lo cual es preocupante debido a la gran importancia que supone la evaluación en el aprendizaje de los alumnos, (Cañadas, 2021). Es por esto que Pérez-Pueyo et al. (2019) resaltan que para lograr que un aprendizaje sea efectivo y competencial, se requiere que los instrumentos de evaluación se diseñen, seleccionen y usen adecuadamente.

Autores como López (2010) han recogido unas ideas interesantes respecto a qué significa que una técnica o instrumento de evaluación sea adecuado o pertinente para evaluar aprendizajes. Este autor señala que un instrumento pertinente es aquel que permite recoger información respecto al conocimiento, la comprensión, explicación, aplicación, reflexión y capacidad de análisis, y es ideal, si pudiera recoger información en más de una de las características mencionadas. Posteriormente, Tejada-Fernández (2011) destaca que la pertinencia de un instrumento depende del aprendizaje que se quiera producir en los alumnos; esto es, en términos generales, que el instrumento utilizado debe permitirle al alumnado conocer lo que debe hacer o lo que se espera de él. Más tarde, autores como Van den Berg et al., (2016) apoyan las ideas de López (2010), al comentar que en función a lo que se espera, la técnica y el instrumento deben permitir establecer las metas que se han de alcanzar. Además, debe proporcionar información respecto a hasta qué punto el alumno ha adquirido el aprendizaje (progresión de la competencia) y en qué punto se encuentra; a partir de lo arrojado, dar retroalimentación.

Tabla 1
Relación de técnicas e instrumentos de evaluación

Técnicas	Instrumentos
Observación	Guía de observación
	Registro anecdótico o de incidencias
	Diario / bitácora
Interrogatorio/Preguntas	Pruebas escritas (cuestionarios, exámenes)
Realizaciones y producciones	Cuadernos de trabajo
	Organizadores gráficos

(Continuación)

Técnicas	Instrumentos
Análisis de los desempeños	Listas de cotejo
	Rúbricas
	Portafolio

Nota: Elaboración propia a partir de Casanova (2007), Lukas y Santiago (2009) y Sanahuja y Sánchez-Tarazaga (2018).

Se toman como referencia estas cuatro técnicas debido a que en términos generales la información es percibida principalmente a través de los ojos, la oralidad, los aspectos pragmáticos-procedimentales y la escritura (López, 2010); no obstante, esto no significa que no haya otras formas individuales de percibir y procesar la información, sino que para fines de este trabajo solo nos concentramos en estas cuatro formas.

Ante esta conceptualización, nos preguntamos:

- ¿Qué tipo de evaluación planifica el profesorado en formación? La evaluación en Educación Primaria: pertinencia de las técnicas y de los instrumentos de evaluación que usa el profesorado en formación.
- ¿Cuáles ideas clave tiene el profesorado en formación respecto a los criterios de adecuación de las técnicas e instrumentos de evaluación?
- ¿Qué opinión tiene el profesorado en formación sobre lo que debe considerar para evaluar a un estudiante de forma competencial?

2. Metodología

Objetivo general

Analizar la problemática de las técnicas e instrumentos de evaluación que utiliza el profesorado en formación de Educación Primaria, en concreto la adecuación de estos con el enfoque por competencias.

Objetivos específicos

- Describir las ideas clave del profesorado en formación respecto a la pertinencia y adecuación de los criterios de selección de las técnicas e instrumentos de evaluación que consideran relevantes para utilizar en educación por competencias.
- Recoger las opiniones del profesorado en formación respecto a qué elementos considera adecuados tomar en cuenta al evaluar un estudiante de forma competencial.
- Conocer el tipo de evaluación que utiliza el profesorado en formación a través de los instrumentos de evaluación que emplea.

Esta investigación asume un diseño cuantitativo, no experimental descriptivo, de corte transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014). La población es de docentes en formación en prácticas de tercer y cuarto años. Para la selección de la muestra se ha considerado imprescindible que los participantes sean docentes en formación de esos ciclos, pues es ahí donde pueden realizar sus prácticas y tienen más experiencia y dominio de aspectos didácticos y pedagógicos.

El tipo de muestreo asumido es probabilístico aleatorio simple, debido a que todos los participantes que cumplían con el requisito de ser de tercer o cuarto años tenían la misma posibilidad de participar en el estudio.

Para recoger los datos se empleó la técnica de encuesta a través de dos instrumentos: una escala de medición tipo Likert y un cuestionario semiestructurado. Para analizar los datos, se hizo un procesamiento estadístico descriptivo a través del programa informático SPSS. En primer lugar, se descargaron los datos en formato Excel desde la plataforma Google Forms, y luego fueron importados al programa SPSS, donde se procesaron para elaborar tablas de frecuencias.

3. Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados, se han obtenido datos que se presentan en este apartado a modo de resultados. Debido a la extensión sugerida se colocan los que se consideran más relevantes.

Tabla 2
Ítem 3 escala de Likert

3. Considero que es importante seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En desacuerdo	1	.9	.9	.9
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	1	.9	.9	1.8
	De acuerdo	15	13.6	13.6	15.5
	Totalmente de acuerdo	93	84.5	84.5	100.0
	Total	110	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia

Para poder conocer la adecuación de los criterios que los docentes en formación usan para seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación, fue conveniente preguntar respecto a si consideran que el mero hecho de utilizar/seleccionar una técnica o instrumento de evaluación es necesario. La mayor frecuencia es 84.5 % correspondiente a totalmente de acuerdo.

Tabla 3
Ítem 6 escala de Likert

6. Mi selección de una técnica o instrumento de evaluación es planificada.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	.9	.9	.9
	En desacuerdo	1	.9	.9	1.8
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	7	6.4	6.4	8.2
	De acuerdo	25	22.7	22.7	30.9
	Totalmente de acuerdo	76	69.1	69.1	100.0
	Total	110	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia

Del total de los participantes, un 69.1 % afirma que está totalmente de acuerdo en que la selección de un instrumento de evaluación debe ser planificada; por el contrario, un 0.9 % está totalmente en desacuerdo. Esto comprueba la coherencia de las respuestas.

Tabla 4
Ítem 5 escala de Likert

5. Al seleccionar un instrumento de evaluación es importante que permita retroalimentar al alumnado.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	3.6	3.6	3.6
	En desacuerdo	2	1.8	1.8	5.5
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	7	6.4	6.4	11.8
	De acuerdo	32	29.1	29.1	40.9
	Totalmente de acuerdo	65	59.1	59.1	100.0
	Total	110	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia

Para conocer cuáles elementos preguntar para la consecución de este objetivo, se siguieron los aportes de los autores al marco teórico y las recomendaciones de los expertos. Es por esto que se pondera la retroalimentación en las técnicas e instrumentos de evaluación; un 59.1 % de los futuros docentes está totalmente de acuerdo en que al seleccionar un instrumento este debe permitir retroalimentar al alumnado.

Tabla 5
Ítem 12 escala de Likert

12. Mis instrumentos de evaluación permiten ver el estado de progresión de la competencia que mis alumnos están desarrollando.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0
	En desacuerdo	2	1.8	1.8	1.8
	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	3	2.7	2.7	4.5
	De acuerdo	26	23.6	23.6	28.2
	Totalmente de acuerdo	79	71.8	71.8	100.0
	Total	110	100.0	100.0	100.0

Nota: Elaboración propia

De cara a poder describir las ideas clave del profesorado en formación respecto a la pertinencia de los criterios de selección de las técnicas e instrumentos de evaluación, se consideró preguntar respecto a si estos permiten ver el estado de progresión de la competencia que se vaya a evaluar; un 71.8 % de los participantes está totalmente de acuerdo.

En el cuestionario, la primera pregunta es si los docentes en formación utilizan técnicas e instrumentos de evaluación, pues de usarse o no, dependerá en gran medida del tipo de evaluación que utilizan. Según lo respondido, todos los participantes aseguran utilizar técnicas de evaluación para un 100 %. De igual forma, se les consultó lo mismo respecto a los instrumentos de evaluación. También aseguran en un 100 % que utilizan instrumentos de evaluación.

Tabla 6
Pregunta 2 del cuestionario

¿Cuáles técnicas de evaluación utilizas?				
		Respuesta		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Técnicas de evaluación ^a	Observación	101	14.7	91.8
	Debate	52	7.6	47.3
	Aprendizaje basado en proyectos	51	7.4	46.4
	Aprendizaje basado en problemas	62	9.0	56.4
	Aprendizaje basado en descubrimiento	67	9.8	60.9
	Indagación dialógica	73	10.6	66.4
	Juego	96	14.0	87.3
	Estudios de caso	32	4.7	29.1
	Sociodrama/dramatización	81	11.8	73.6
	Intercambios orales	27	3.9	24.5
	Resúmenes	44	6.4	40.0
	Otros			
Total		686	100.0	623.6

Nota: Elaboración propia

^a: Grupo

Dentro de las técnicas de evaluación que aseguran utilizar, aunque son variadas, las que más se destacan son la observación, 14.7 %, el juego, 14 %, y el sociodrama o dramatización 11.8 %. Los menos marcados son los estudios de caso, intercambios orales y resúmenes.

Tabla 7
Pregunta 4 del cuestionario

¿Cuáles instrumentos utilizas?				
		Respuesta		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Instrumentos ^a	Rúbricas	83	12.9	75.5
	Portafolios	36	5.6	32.7
	Pruebas escritas	70	10.9	63.6
	Pruebas orales	77	11.9	70.0
	Registros anecdóticos	34	5.3	30.9
	Diarios reflexivos	50	7.8	45.5

(Continuación)

		¿Cuáles instrumentos utilizas?		
		Respuesta		Porcentaje de casos
		N	Porcentaje	
Instrumentos ^a	Organizadores gráficos	32	5.0	29.1
	Cuadernos de trabajo	70	10.9	63.6
	Listas de cotejo	82	12.7	74.5
	Guías de observación	63	9.8	57.3
	Exposiciones	48	7.4	43.6
	Otros			
Total		645	100.0	586.4

Nota: Elaboración propia^a: Grupo

Los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes en formación son variados, se destacan más las rúbricas, 12.9 %; listas de cotejo, 12.7 %; pruebas orales, 11.9 %; pruebas escritas 10.9 %, y cuadernos de trabajo, también con un 10.9 %. Los menos marcados son los registros anecdóticos y los organizadores gráficos.

En esta tabla 7 y la anterior se observa un número mayor de respuestas que la muestra, debido a que es una pregunta de opción múltiple en la que es posible marcar más de un opción.

4. Conclusiones

A lo largo de esta investigación se ha intentado hacer una descripción de cómo está la problemática de la evaluación educativa en el contexto de República Dominicana y en específico en una institución formadora de docentes; lo que se ha conseguido con este trabajo se expresa a continuación en el abordaje por objetivos:

Objetivo 1

Este objetivo se ha podido cumplir en su totalidad; en concreto las ideas clave del profesorado en formación son:

- Los docentes en formación poseen una visión competencial de la educación que articula teoría y práctica.
- Para los docentes en formación es importante utilizar las técnicas y los instrumentos de evaluación.

Objetivo 2

Como seguimiento a este objetivo, también se considera que se ha cumplido en su totalidad; las ideas del profesorado son:

- a. Junto a las ideas del profesorado coexiste un problema de coherencia en la práctica docente que precisa ser estudiado.
- b. Los aprendizajes previos son indispensables para evaluar de forma competencial.
- c. No es necesario considerar instrumentos que permitan evaluar las progresiones de las competencias.

Objetivo 3

Acerca del tercer objetivo, no se ha logrado conocer con exactitud el tipo de evaluación que utiliza el profesorado en formación a través de los instrumentos de evaluación debido a que hay incoherencias en las respuestas de los participantes; no obstante a esto se destacan los siguientes hallazgos:

- a. Todos los participantes utilizan técnicas e instrumentos de evaluación.
- b. Las técnicas e instrumentos de evaluación en su mayoría son competenciales.

5. Referencias bibliográficas

- Cañadas, L. (2021). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 0(0), 1-17.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>
- Casanova, M. (2009). *Manual de evaluación educativa - Ma. Antonia Casanova*. La Muralla.
<https://r.issu.edu.do/?l=14494qLA>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.a edición). <https://r.issu.edu.do/?l=12278UN5>
- López, V. (2010). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Lukas, J., & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Pérez-Pueyo, Á., Alcalá, D. H., Gutiérrez-García, C., & Garijo, A. H. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: Dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565.
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Tejada-Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: Dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354(07), 731-745.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_29.pdf
- Toro-Suaza, C. A., & Chaverra-Fernández, B. E. (2022). ¿Cómo evalúan los profesores de Educación Física? Análisis de su acción evaluativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 28-43. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp28-43>
- Van den Berg, M., Harskamp, E. G., & Suhre, C. J. M. (2016). Developing classroom formative assessment in dutch primary Mathematics education. *Educational Studies*, 42(4), 305-322.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1193475>

Tamizaje rápido de habilidades lectoras en aula a través de los libros decodificables

Rapid Reading Skills Screener for Classrooms by Using Decodable Books

Laura V. Sánchez-Vincitore¹

Sonia Molina²

Cledenin Veras³

Resumen

El monitoreo de habilidades lectoras en aula es importante para ajustar la práctica docente. No obstante, el tamizaje puede tomar mucho tiempo y recursos que podrían ser dedicados a la instrucción. El propósito de este trabajo es mostrar cómo los docentes del proyecto USAID-Leer utilizaron los libros decodificables –textos creados para la práctica lectora categorizados en seis etapas de dificultad progresiva– con el fin de categorizar a sus estudiantes de segundo grado según su proceso de aprendizaje. Se encontró que el 73.18 % de los estudiantes puntúa por debajo de lo esperado para segundo grado. Los resultados se interpretan en el marco del regreso a la presencialidad después del confinamiento por COVID-19. Esta estrategia innovadora se utilizará en la formación de formadores por ser rápida, ágil, costo-efectiva para el diagnóstico interno de los estudiantes y, de esa forma, tomar decisiones basadas en la evidencia desde el aula y no únicamente con evaluaciones externas.

Palabras clave: libros decodificables, alfabetización inicial, tamizaje de lectura.

Abstract

Monitoring reading skills in the classroom is important for adjusting teaching practice. However, screening can take time and resources that could be devoted to teaching. The purpose of this work is to show how the teachers got involved with USAID-Read project of decodable books –texts created for reading practice organized into six stages of progressive difficulty– to categorize their second-grade students according to their learning process. We found that 73.18% of students scored below what was expected for second grade. The results are interpreted within the framework of the return to in-person education after COVID-19 confinement. This innovative strategy will be used in subsequent teacher training activities because it is agile and cost-effective for the internal diagnosis of students and thus allows making evidence-based decisions from data collected in classrooms during regular classes and not only with external evaluations.

Keywords: decodable books, early literacy, reading screening.

¹ Universidad Iberoamericana. República Dominicana, lsanchez1@prof.unibe.edu.do

² Universidad Iberoamericana. República Dominicana, c.veras@unibe.edu.do

³ Universidad iberoamericana. República Dominicana, s.molina@unibe.edu.do

1. Introducción

Las evaluaciones formativas se realizan a modo de un proceso continuo, en el que los docentes registran evidencias sobre el desempeño de los estudiantes de una manera sistemática, para guiar sus estrategias pedagógicas basadas en las necesidades de los estudiantes. Realizar tamizajes de las habilidades lectoras a estudiantes del Primer Ciclo de la Educación Primaria ha mostrado ser beneficioso para los estudiantes (Xuan et al., 2022).

El proyecto USAID-Leer fue un programa de intervención en habilidades lectoras en estudiantes de primaria en unas 400 escuelas de República Dominicana implementado por la Universidad Iberoamericana desde 2015 hasta 2022 (Sánchez-Vincitore et al., 2020). Uno de los componentes principales del proyecto fue el sistema de monitoreo y evaluación que permitió registrar cambios en las habilidades lectoras de los estudiantes para ajustar la intervención según los datos (Mencía-Ripley et al., 2017). Los docentes del proyecto, viendo la efectividad de las mediciones y los resultados que se obtienen de la medición constante, crearon un proceso de tamizaje de lectura en aula junto al personal del proyecto utilizando los materiales desarrollados por el proyecto la enseñanza de la lectura. Estos materiales son los libros decodificables (Sánchez-Vincitore, 2018).

Los libros decodificables son textos creados para la práctica lectora de los estudiantes que están en proceso de aprender a leer y escribir. La colección de estos libros está clasificada en seis etapas de dificultad progresiva; el contenido de las primeras etapas es más fácil de leer que el de las últimas. La progresión de dificultad está basada en dos criterios: (1) la frecuencia de aparición de los grafemas en el idioma español y (2) la dificultad del aprendizaje de la combinación grafema-fonema. Los grafemas de uso muy frecuente y cuyo aprendizaje es sencillo fueron considerados para la redacción de las primeras etapas. Mientras que los grafemas de uso infrecuente, o difíciles de aprender, fueron incluidos en las últimas etapas. Cada etapa solo contenía los grafemas pertinentes para ese momento y los grafemas de etapas anteriores.

El objetivo principal de exponer a los niños a este tipo de material es garantizar la práctica exitosa de la lectura de textos en contexto desde el inicio del aprendizaje (Share, 1999). Esta práctica exitosa se logra a través de la disminución de la sobrecarga de los recursos cognitivos (que es frecuente cuando los niños empiezan a entender el proceso de decodificación), lo cual reduce la cantidad de grafemas que su cerebro debe procesar. Esto apoya la adquisición de la automatización lectora (Samuels, 2004) y es de considerable importancia en contextos en los que los precursores de la comprensión lectora aún no están bastante establecidos (Sánchez-Vincitore et al., 2022), así como en contextos de recursos limitados (Cubilla-Bonnetier, Aguilar-Pérez, et al., 2021; Cubilla-Bonnetier, Solís, et al., 2021).

Desde la incorporación de los libros decodificables, en el proyecto USAID-Leer se ha visto un crecimiento constante de las habilidades lectoras en los estudiantes de segundo grado. Los docentes reconocen que su uso no solo ha marcado la diferencia en el proceso de enseñanza de la lectura, sino que han utilizado estos libros también como estrategia diagnóstica de habilidades lectoras iniciales.

El propósito de este trabajo es describir cómo se pueden usar los libros decodificables para, de una manera rápida y eficiente, categorizar a los estudiantes en distintos niveles lectores.

2. Metodología

Este estudio sigue un diseño no experimental y transversal.

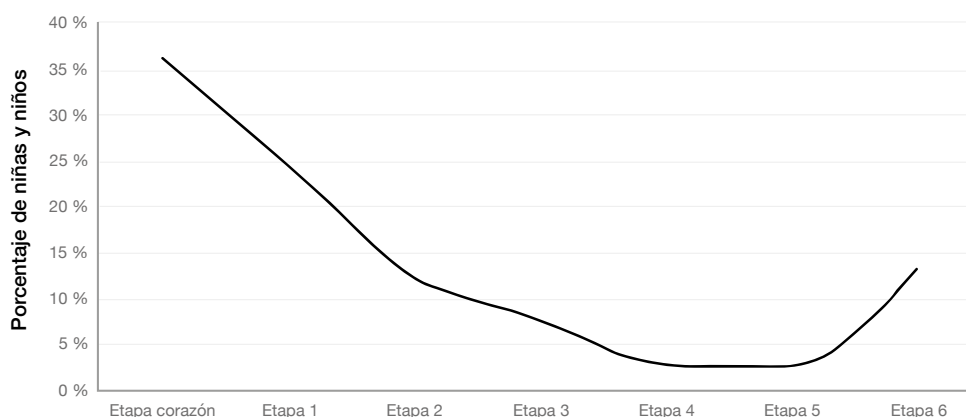
Participantes: 18,150 estudiantes de segundo grado de primaria de 364 escuelas públicas de República Dominicana pertenecientes al proyecto USAID-Leer; (47 % niñas y 53 % niños). El levantamiento de datos se llevó a cabo durante febrero y marzo del 2022, correspondiente al año escolar 2021-2022.

Instrumento y procedimiento: El diagnóstico consistió en determinar el nivel lector de los estudiantes según la etapa decodificable en la que estos podían leer un texto de manera fluida. Los docentes tenían un listado de palabras decodificable por etapa que hacían leer a los estudiantes de manera individual. Los docentes registraban la etapa en la que los estudiantes leían de manera fluida. A las seis etapas que propone la colección de textos decodificables se le agregó una previa, denominada etapa corazón, en la que se ubicaron los estudiantes que no podían leer ninguna palabra. De esta forma se obtiene una variable ordinal de 7 puntos que va de 0-7, según la competencia lectora de los niños.

3. Resultados

Para aproximarse a la caracterización del desempeño lector de los niños de segundo grado se realizó un análisis de frecuencia. Como muestra la Figura 1, el 35.94 % de los se encuentra en la Etapa Corazón, 24.64 % se encuentra en la Etapa 1; 12.60 % se encuentra en la Etapa 2; 7.81 % en la Etapa 3; 2.94 % en la Etapa 4; 2.62 % en la 5, y 13.46 % en la Etapa 6.

Figura 1
Distribución de la muestra según etapas decodificables



Nota: Elaboración propia.

El proyecto USAID-Leer estableció que los participantes que estuvieran en las etapas corazón, uno y dos, se encuentran por debajo del nivel esperado para segundo grado. Esto quiere decir que el 73.18 % de los niños de ese grado del año escolar 2021-2022 estaban por debajo del nivel lector esperado.

4. Conclusiones

El propósito de este trabajo fue mostrar el uso de los libros decodificables como herramienta de tamizaje de las habilidades lectoras de estudiantes de segundo de primaria. Los resultados muestran que las habilidades lectoras de la mayoría de estudiantes que asistieron a segundo de primaria durante el año escolar 2021-2022 están por debajo del nivel esperado. Los resultados coinciden con los de Hevia et al. (2022), quienes reportan pérdidas importantes de aprendizajes durante el período de confinamiento por COVID-19.

Si bien este levantamiento de datos no representa una evaluación exhaustiva e integral de las competencias lectoras de los niños de segundo grado de primaria, su aplicación en el campo, por docentes, de manera censal, rápida y costo-efectiva, ofrece varias ventajas. En primer lugar, permite a los docentes conocer el estado de las habilidades lectoras de sus estudiantes sin afectar el tiempo de docencia, ya que utiliza los mismos recursos con los que los estudiantes practican la lectura. En segundo lugar, la valoración de los docentes es objetiva, ya que existe un criterio establecido con antelación para ubicar a cada estudiante en la etapa correspondiente, lo que permite la comparabilidad intra e intersujeto. En tercer lugar, es fácil transferir la información generada a los sistemas de monitoreo a escala macro. Por ejemplo, en el caso del Proyecto USAID-Leer, el personal contratado para dar seguimiento a los docentes se encargaba de recopilar la data de cada aula y enviaba a través de una encuesta virtual la información a la unidad de Monitoreo y Evaluación del proyecto, con el fin de que esta unidad hiciera proyecciones de las habilidades lectoras antes de una evaluación más completa.

Algo importante a destacar es que estos resultados fueron utilizados por los docentes del proyecto para diseñar estrategias de intervención para la enseñanza de la lectura en el período posconfinamiento por la pandemia de COVID-19. Tener un panorama general durante el retorno a la presencialidad servirá de línea base para conocer el progreso en habilidades lectoras en años por venir.

Esta estrategia innovadora se utilizará en la formación de formadores por ser rápida, ágil, costo-efectiva para el diagnóstico interno de los estudiantes y de esa forma generar decisiones basadas en la evidencia desde el aula y no solo con evaluaciones externas.

Un tamizaje de las habilidades lectoras realizado de manera oportuna en el aula, rápida y eficiente, por los docentes, podría fomentar a una enseñanza de acuerdo con las habilidades de los estudiantes para potenciar sus habilidades desde que inician.

5. Agradecimientos y reconocimientos

El presente estudio fue financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID; AID-517-A-15-00005). El contenido de este trabajo es responsabilidad

de las autoras y no necesariamente refleja la visión de USAID o del gobierno de Estados Unidos.

6. Referencias bibliográficas

- Cubilla-Bonnetier, D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E., & Castroverde, M. Q. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 15(1), 77-94.
- Cubilla-Bonnetier, D., Solís, A., Caballero, J., & Farnum, F. (2021). Dislexia, rendimiento lector y su relación con la inequidad y el desempeño escolar. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 9(2), 04-15. <https://doi.org/10.37387/ipc.v9i2.231>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A., & Calderón, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Mencía-Ripley, A., Ruiz-Matuk, C., & Sánchez-Vincitore, L. V. (2017). Construyendo sistemas de monitoreo y evaluación eficaces para proyectos de educación: Experiencias del Proyecto Leer. *Ciencia y Educación*, 1(1), 71-80.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Fifth Edit, pp. 1127-1148). International Reading Association.
- Sánchez-Vincitore, L. V. (2018). Creación de una colección de libros decodificables para la práctica lectora inicial en el idioma español. *Ciencia y Educación*, 2, 63-72.
- Sánchez-Vincitore, L. V., Mencía-Ripley, A., Veras-Díaz, C., Molina, S., Cabrera, M., & Ruiz-Matuk, C. B. (2020). Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras de estudiantes de primaria: Proyecto USAID Leer. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 78-95. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp78-95>
- Sánchez-Vincitore, L. V., Veras, C., Mencía-Ripley, A., Ruiz-Matuk, C. B., & Cubilla-Bonnetier, D. (2022). Reading comprehension precursors: Evidence of the simple view of reading in a transparent orthography. *Frontiers in Education*, 7, 914414. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.914414>
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 95-129. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>
- Xuan, Q., Cheung, A., & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 990196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>

Evaluación de competencias desarrolladas en la modalidad virtual a través de una estrategia formativa constructivo-conectiva

Assessment of Competencies Developed on Virtual Mode Through a Constructive-Connective Formative Strategy

Lara V. Tejada García¹

Resumen

La modalidad virtual a causa de la pandemia, contrario a lo que se concebía, presentó un reto para evaluar a los estudiantes universitarios. Como aporte a este reto, se estableció como objetivo de esta investigación-acción diseñar e implementar una estrategia de evaluación a distancia del desarrollo de competencias integrales. Caso: estudiantes de finanzas de UNAPEC, República Dominicana, 2020-2022. La autora, como docente-investigadora, elaboró e implementó una estrategia didáctica, basada en la teoría del constructivismo cognitivo y social de Vygotsky y la del colectivismo de Siemens, que permitiera motivar y potenciar la interconectividad entre estudiantes mediante la elaboración de modelos colaborativos de soluciones financieras, valorarlos, seleccionar el más idóneo y aprovecharlo. Esta estrategia de evaluación fue mejorada a partir de una solución teóricamente factible durante 2021 a una aplicada desde enero 2022, en la que se demuestra la factibilidad de la solución construida en colaboración con el aprovechamiento de la misma para dar solución a situaciones financieras específicas.

Palabras clave: auto y coevaluación, conectivismo, constructivismo social, criterios de evaluación, evaluación a distancia, evaluación colaborativa, competencias financieras, profesional crítico y justo, solución financiera colaborativa.

Abstract

The virtual modality due to the pandemic, contrary to that conceived as such, has been presenting a challenge to evaluate undergraduate students. To contribute with a solution to this challenge, the objective of this research-action is to design and implement a strategy for a virtual evaluation for the development of comprehensive competencies. Case study: finance students from UNAPEC, Dominican Republic, 2020-2022. The author, as a teacher-researcher, developed and implemented a didactic strategy, based on Vygotsky's theory of cognitive and social constructivism and Siemens' theory of connectivism, motivating and promoting interconnectivity between students by developing collaborative models of financial solutions, valuing them, selecting the most suitable one and taking advantage of it. This evaluation strategy was improved from a theoretically feasible solution during 2021 to one applied since January 2022 where the feasibility of the solution developed collaboratively is demonstrated with the use of it, providing solutions to specific financial situations.

Keywords: self and co-evaluation, connectivism, social constructivism, evaluation criteria, remote evaluation, collaborative evaluation, financial skills, critical and fair professional, collaborative financial solution.

¹ Universidad UNAPEC. República Dominicana, itejada@unapec.edu.do

1. Introducción

A mediados de marzo de 2020, el Gobierno de República Dominicana declaró estado de emergencia por la crisis sanitaria del Covid-19 y se cerró toda la actividad que no fuese de primera necesidad. En ese contexto las universidades migraron de forma abrupta y sin previa planificación hacia la modalidad totalmente virtual. Esta modalidad virtual, no programada, contraria a aquella que sí fue concebida como tal, presentó grandes retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la evaluación de los estudiantes a distancia como de sus aspectos más críticos.

Entre los principales retos por la modalidad virtual acelerada se encuentran: la desmotivación, despreocupación y el desinterés, demostrados por su pasividad, motivación al plagio y poca involucración a escala general, cuyo resultado se reflejó en una reducción del 48 % en el rendimiento de los estudiantes entre la modalidad presencial y la virtual en estudiantes de la licenciatura en Finanzas de la Universidad UNAPEC¹ (Tejada, 2021).

La presente investigación-acción es fruto de la mejora continua y actualización de la estrategia planteada como tesis doctoral sobre la evaluación del nivel de desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de grado, a partir de un modelo formativo informatizado que se sustenta en la interrelación entre la integralidad de la tarea evaluativa de competencias profesionales, el protagonismo coparticipativo formativo, la dialogicidad reflexiva en la retroalimentación y la informatización vertebradora, como cualidades que se presentan al unísono durante el proceso de evaluación de competencias profesionales en estudiantes de grado (Tejada, 2010). Además, se consulta investigaciones posteriores sobre la participación activa y su seguimiento (Tejada, 2015) y sobre casos de estudio a la medida para impulsar la originalidad (Tejada, 2021).

Los resultados en diversas investigaciones recientes del ámbito educativo, como las de Morales, Yáñez y Ávalos (2022); Basurto, Moreira, Rodríguez y Velázquez (2021); Cauhana (2021) y Wong (2021), por citar algunas, muestran consistentemente que la comunidad docente latinoamericana ha estado potenciando el protagonismo coparticipativo formativo, la dialogicidad reflexiva en la retroalimentación y la informatización vertebradora a la participación activa del estudiantado a lo largo del proceso evaluativo, con el objetivo de mejorar los resultados en los productos finales esperados. Sin embargo, no se aprecia de forma transparente que se esté aprovechando la integralidad de la tarea evaluativa colaborativa como herramienta para mitigar el plagio.

¹ Comparación de resultados de desempeño 2019-2021 para asignaturas CON518 Análisis de Estados Financieros y FIN115 Uso de Aplicaciones Financieras (previa a CON518). Profesora Lara Tejada (única docente para dicho período).

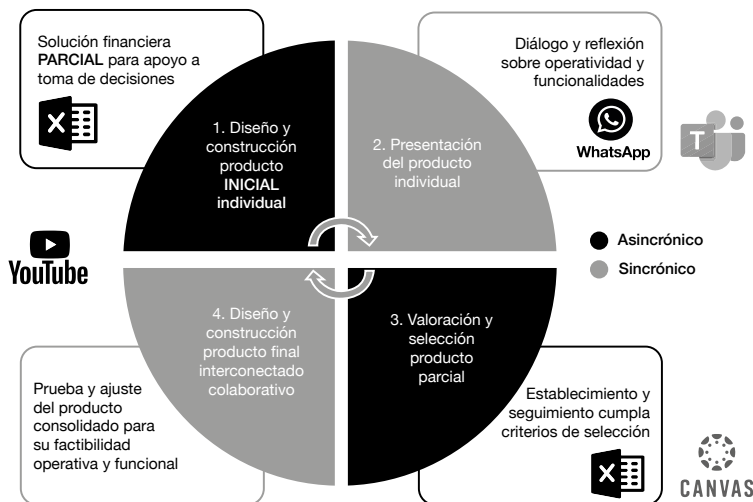
Como aporte al reto de mitigar el riesgo de fraude en los productos finales de los estudiantes, se establece como objetivo de esta investigación-acción el diseñar e implementar una estrategia de evaluación a distancia del desarrollo de competencias integrales, aplicada a las competencias desarrolladas en estudiantes de finanzas de UNAPEC, durante 2020-2022. La autora, como docente-investigadora, elaboró e implementó una estrategia didáctica, basada en la teoría del constructivismo cognitivo y social de Vygotsky y la del conectivismo de Siemens (2005), que permitiera motivar y potenciar la interconectividad entre estudiantes mediante la elaboración de modelos colaborativos de soluciones financieras, valorarlos, seleccionar el más idóneo y aprovecharlo.

2. Metodología

Se utiliza una metodología de investigación-acción de carácter exploratorio para mitigar las incidencias desfavorables descritas de la virtualidad en el proceso de evaluación del aprendizaje. Para fundamentarla se emplea la técnica de revisión documental sobre la construcción colaborativa, y el conectivismo para dar respuesta a la problemática. Finalmente, la elaboración de la estrategia de evaluación se basa en el método sistémico-estructural-funcional que permitió su diseño, ejemplificación e implementación de mejoras. Para la factibilidad de la estrategia se hizo uso de técnicas de observación y de una matriz para el análisis de los productos de su actividad formativa en el 100 % de los estudiantes de dos asignaturas de la licenciatura en Finanzas en UNAPEC durante 2019-2022 a partir de la metodología transversal.

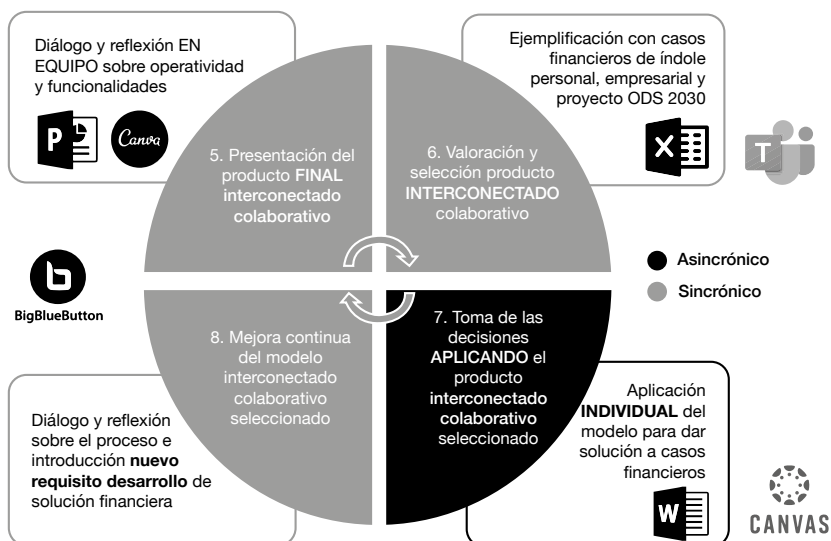
La estrategia se compone de cinco etapas interconectadas que permitan transformar la actividad formativa evaluativa en una experiencia formativa evaluativa colaborativa a través de una conectividad constructiva. Estas son: (1) diseño y construcción del producto inicial (individual y colaborativo); (2) presentación de su producto (diálogo y reflexión); (3) valoración y selección de los productos (factibilidad técnica y funcional); (4) construcción del producto final (integración e interconexión soluciones), y (5) toma de decisiones que emplea el producto integrado (efectividad y eficiencia). Estas etapas se ejecutan mediante la participación colaborativa a través de la conectividad entre pares, tanto de manera sincrónica como asincrónica (Figuras 1 y 2).

Figura 1
Etapas para la construcción de la solución interconectada colaborativa



Nota: Elaboración propia.

Figura 2
Etapas para la valoración y aplicación de la solución interconectada colaborativa



Nota: Elaboración propia.

Se ejemplifica la estrategia en los estudiantes de la licenciatura en Finanzas de UNAPEC en las asignaturas «Uso de Aplicaciones Financieras» (FIN115) y «Análisis Estados Financieros» (CON518) que emulan casos reales. En ambas se implementan mejoras a través de soluciones constructivas y colaborativas que valoren la factibilidad del proyecto ODS 2030 (ONU, 2015) para su formación como ciudadanos responsables (ver ejemplo contextualizado en anexo).

3. Resultados

Como resultados, es importante resaltar que en un inicio se diseña e implementa de manera experimental la estrategia de evaluación sustentada en el constructivismo cognitivo durante el cuatrimestre mayo-agosto 2020 en la asignatura «Uso de Aplicaciones Financieras» y a partir de sus resultados fue mejorada a una solución teóricamente factible que integra el constructivismo social durante 2021. El resumen de la evolución de la estrategia de evaluación de competencias, a medida que se potencia la construcción colaborativa, participativa e interconectada, demuestra el desarrollo auténtico de las competencias en toma de decisiones financieras (Figura 3).

Figura 3
Resumen evolución de la estrategia de evaluación competencias

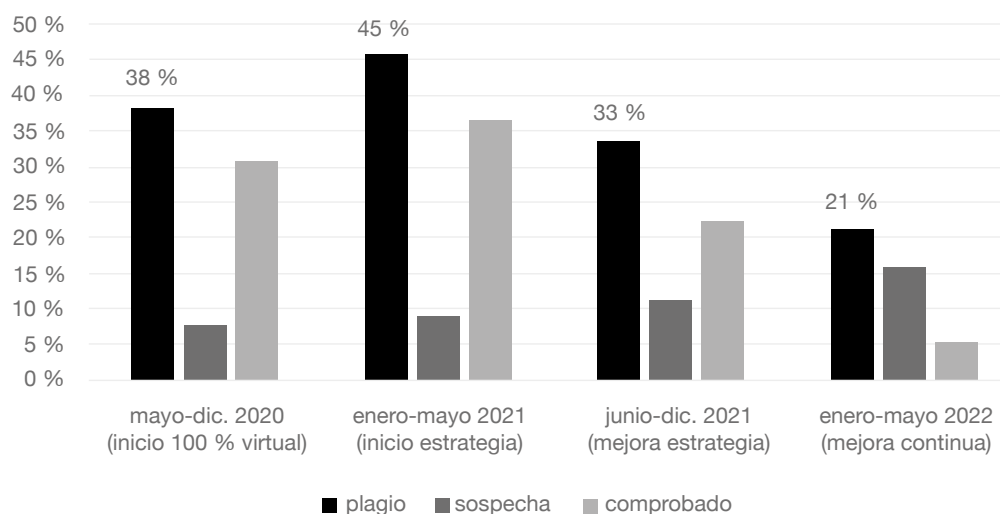
	ANTES  2019	DURANTE  2020	MEJORA  2021	ACTUAL  2022
Sesión sincrónica	Aulas	Zoom/Whatsapp	WhatsApp/Teams	Teams/BigBlueButton
LMS	Moodle	Canvas básico	Canvas ampliado	Canvas/Teams/otros
Evaluación pares	Nula	Abierta (sin criterios)	Criterios delimitados	Criterios flexibles
Evaluación competencias	Conocer + hacer	Conocer + hacer +ser	Conocer + hacer + ser + convivir	Interconectados
Tipo desarrollo producto	Construcción individual	Construcción colaborativa	Construcción colaborativa interconectada	Construcción colaborativa interconectada y formativa
Producto final	Plantilla terceros (individual)	Plantilla propia (individual + equipo propio)	Plantilla individual y multiequipo (única)	Plantilla individual y multiequipo (varias)

Nota: Elaboración propia.

En torno a dicho desarrollo auténtico, a principios de 2021 los niveles de plagio de las actividades mostraban un promedio de 45 %, por lo cual se integran cualidades de interconectividad, flexibilidad y diversidad de opiniones tomadas del conectivismo para la construcción colaborativa transparente de los productos finales, lográndose una reducción a un nivel promedio de falta de originalidad de 33 %.

Posteriormente, esta estrategia se mejora y se aplica desde enero 2022 tanto en los estudiantes de las asignaturas FIN115 «Uso de Aplicaciones Financieras» como de CON518 «Análisis de Estados Financieros» (que precede a FIN115) incluidos nuevos aspectos de flexibilidad y de construcción colaborativa social. Esto arroja como resultado una reducción del nivel de plagio a un promedio de 21 %, o sea, que el nivel de originalidad aumenta de 62 % a 79 % desde mayo de 2020 hasta mayo de 2022. (Gráfica 1).

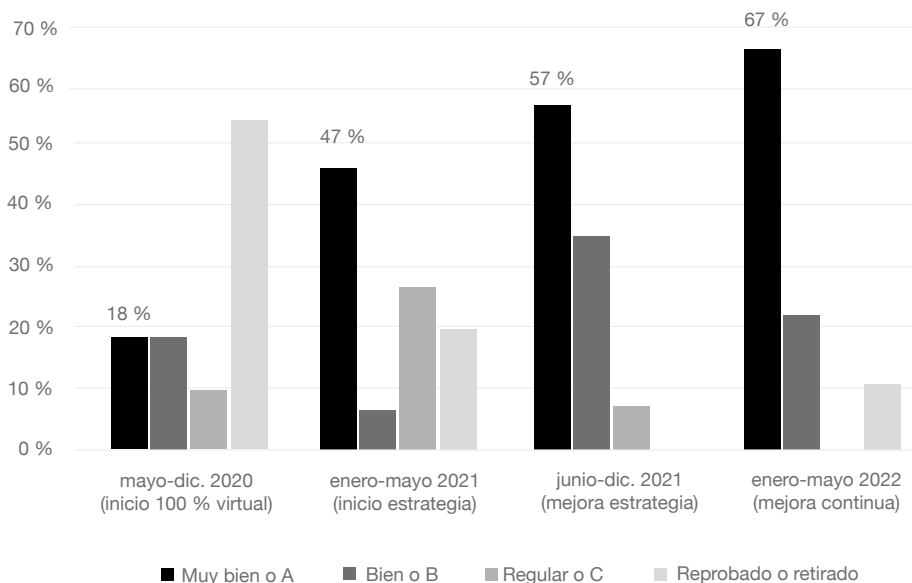
Gráfica 1
Tendencia falta originalidad 2020-2022



Nota: Resultados estudiantes FIN115 y CON518, UNAPEC.

La motivación a la participación activa colaborativa interconectadas resulta a su vez en una mejora en la permanencia de la matriculación al pasar de 72 % en enero-abril 2021 a 89 % en enero-abril 2022 al reducirse el nivel de retiros anticipados de las asignaturas. Estas mejoras observadas tanto en originalidad como en motivación, han incidido en el resultado de una calidad superior de los productos entregados por los estudiantes (modelos de soluciones financieras automatizadas) y en el desarrollo integral de las competencias de toma de decisión financiera de 45 % a 89 % comparando los resultados del primer cuatrimestre de 2021 y 2022. De estos, también se observa que la proporción que logra resultados finales excelentes mejora de 18 % a 67 %. (Gráfica 2).

Gráfica 2
Evolución creciente del rendimiento y reducción de retiros



Nota: Resultados estudiantes FIN115 y CON518, UNAPEC.

Considerando la mejora continua de la estrategia, a partir del cuatrimestre mayo-agosto 2022, se consolida la evaluación de competencias integrales en tomas de decisiones efectivas y eficientes a través de la comprobación de la factibilidad de la solución construida colaborativamente con el aprovechamiento de la misma, dando solución a situaciones financieras específicas y diferentes planteadas por los propios estudiantes. Esta mejora continua en la aplicación de la estrategia ha tenido como resultado provisional un aumento de los niveles de originalidad promedio de 91 % y en la efectividad de los mismos a un promedio de 86 %; sin embargo, en la motivación a la permanencia se mantiene en los niveles ya alcanzados al reflejar 85 %.

4. Conclusiones

Los resultados presentados permiten constatar que la interconexión sincrónica y asincrónica de saberes y de recursos que aplican la teoría del conectivismo de Siemens, integrada a la teoría del constructivismo social de Vigotsky, motiva a los estudiantes a participar de manera activa a construir sus saberes sobre el conocimiento previo individual y colectivo y a salir de su zona de confort. De esta forma se potencia el desarrollo de sus competencias y se comprueba el nivel de dicho desarrollo con una evaluación constructivista-conectivista para la modalidad virtual.

También se evidencia con los resultados que cuando se integra la evaluación participativa interconectada y colaborativa como parte intrínseca del proceso formativo sincrónico y

asincrónico, se aumenta la motivación de los estudiantes por su propio desempeño y por la originalidad en términos de propiedad (autores) de los productos finales entregados por los estudiantes como evidencia de solución de situaciones financieras. Asimismo, la construcción de herramientas que aplican la integración de las teorías del conectivismo y del constructivismo social para el establecimiento y seguimiento de criterios de evaluación por los propios estudiantes, como parte de la etapa de valoración, incide de manera favorable en su formación como profesionales autocríticos de la calidad de sus entregas y de la de sus pares.

De manera general, se logra el objetivo pedagógico establecido de la investigación-acción consistente en diseñar e implementar una estrategia didáctica que permitiese valorar la autenticidad de la formación integral de estudiantes de grado en competencias de toma de decisión financiera mediante la elaboración constructiva, colaborativa e interconectada, de soluciones financieras aplicables en los ámbitos personal, empresarial y de valoración de proyectos.

Como punto final de recomendación de mejora se resalta que dentro de las expectativas de originalidad sí se logra la propiedad auténtica de la construcción de la solución financiera idónea; sin embargo, dada la limitación del tiempo en una asignatura, no se han logrado de manera consistente en todos los estudiantes mejoras sustanciales en la originalidad, en el sentido de la creatividad de dichos productos finales, a pesar de incluir este aspecto entre los criterios de evaluación de las soluciones financieras.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Se agradece a la Universidad UNAPEC de República Dominicana por el apoyo brindado en el desarrollo académico y en los procesos investigativos, en especial a la Dra. Ileana Miyar Fernández, quien ha motivado a la autora a la investigación continua y a su publicación en favor de la comunidad académica.

6. Referencias bibliográficas

- Basurto, S., Moreira, J., Rodríguez, M. & Velázquez, A. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>
- Cahuana, H. R. S. (2021). Aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(11), 46-70. Recuperado de: <https://r.issu.edu.do/l?l=14495VcP>
- Morales, F., Yáñez, I., & Ávalos, R. (2022). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para mejorar el desempeño de los alumnos en la sesión de educación física*. Investigación en educación física: diversas miradas. 2022, COMEXEF Editorial, 5.
- ONU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el 2030*. Recuperado de: <https://r.issu.edu.do/l?l=130935QQ>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6786548>

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3-10. Recuperado de:
<https://r.issu.edu.do/l?l=14496lAf>
- Tejada, I. (2010). *Evaluación de competencias profesionales en estudiantes de Ingeniería de Sistemas de Información asistida por las tecnologías de la información y la comunicación*. [Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas]. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey. Publicada en: <https://r.issu.edu.do/l?l=14497BTA>
- Tejada, I. (2015). Diseño de actividades de aprendizaje en equipo apoyadas en TIC para asegurar la participación activa e individual a distancia. *Colección UNAPEC Buenas Prácticas Docentes*, N.º 7 (agosto 2015). Santo Domingo: Universidad APEC. Publicado en:
<http://repositorio.unapec.edu.do/handle/123456789/315>
- Tejada, I. (2021). *Extrapolando la «Lectio» a la resolución de casos de estudio financiero en la Educación Superior aprovechando las TIC: Un aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030*. II Convención Internacional de Ciencia y Tecnología 2021. Memorias, Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte Loynaz, Camagüey, Cuba (978-959-16-4647-7). Publicado en:
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5850666>
- Wong, L. (2021). Prácticas para facilitar la evaluación a distancia y dinámicas colaborativas que fomentan la autoevaluación y la coevaluación en el Aula Virtual. *Revista pedagógica: En Blanco y Negro*, 12(1), 21-31. Recuperado de: <https://r.issu.edu.do/l?l=14498qW5>

7. Anexo (Ejemplificación de aplicación etapas en UNAPEC 2020-2022)

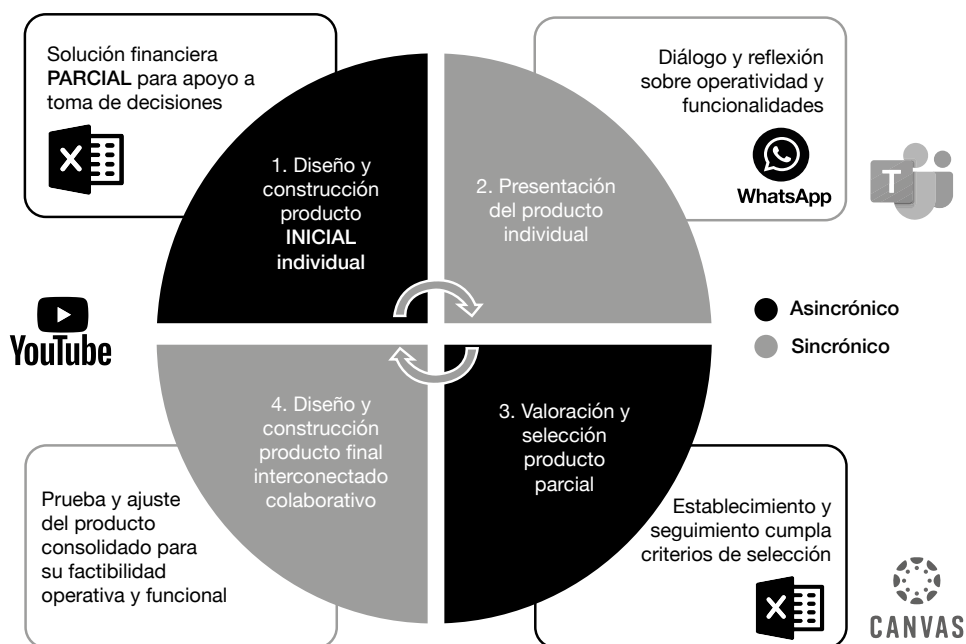
La metodología de aplicación de la estrategia constituye un esquema de desarrollo de competencias de toma de decisiones que incluye el diseño de productos por el propio estudiante, la valoración de los productos de sus pares, la selección de las principales soluciones independientes e integrarlas en una única solución. Esto demuestra que la estrategia da respuesta a situaciones financieras de índole personal y empresarial, en términos de captación y colocación de recursos financieros y en la toma de decisiones de proyectos de inversión centrados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

Se ejemplifica la aplicación de las cinco etapas en las asignaturas, de la licenciatura de Finanzas de UNAPEC, FIN115 (Uso de Aplicaciones Financieras) y CON518 (Análisis de Estados Financieros): (1) diseño y construcción del producto inicial (individual y colaborativo); (2) presentación de su producto (diálogo y reflexión); (3) valoración y selección de los productos (factibilidad técnica y funcional); (4) construcción del producto final (integración e interconexión soluciones) y (5) toma de decisiones que emplea el producto integrado (efectividad y eficiencia).

Estas etapas se ejecutan mediante la participación colaborativa a través de la conectividad entre pares tanto de manera sincrónica como asincrónica; sus evidencias son subidas a una plataforma que integra la facilidad de medir el nivel de plagio, llamada «ouriginal», y está basada en la solución «urkund».

Se han aplicado estas etapas en dos momentos, uno inicial para la construcción de la solución financiera interconectada colaborativa, la cual se resume en la Figura 1 previo a su ejemplificación.

Figura 1
Etapas para la construcción de la solución interconectada colaborativa



Nota: Elaboración propia.

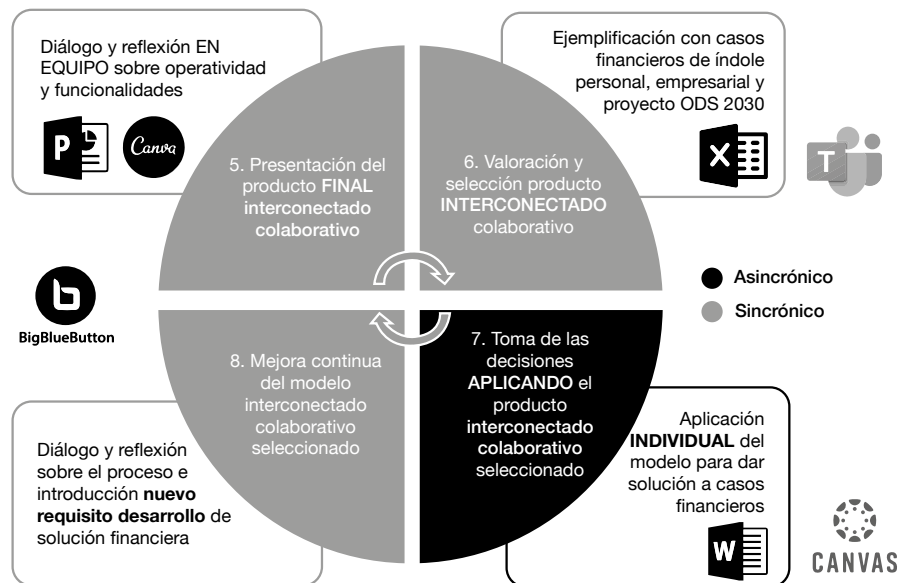
1. Diseño y construcción de producto inicial

- Para el caso de estudio, los estudiantes de la licenciatura en Finanzas son requeridos de elaborar una solución financiera automatizada, utilizando Excel, para el caso de FIN115, relativa a valor dinero en el tiempo, y para CON518 de análisis de estados financieros.
- Los estudiantes trabajan en la solución a partir de requisitos mínimos indicados por el docente en términos de forma, navegación y funcionalidad. Se explican en sesión sincrónica y están publicados en la plataforma de apoyo (LMS).
- Los estudiantes utilizan los recursos provistos por el docente en sesión sincrónica (se ha utilizado Teams y Zoom como respaldo), los publicados en la plataforma LMS (al inicio Moodle, desde 2021, Canvas) e investigaciones propias (usando YouTube sobre todo).

- Toda solución necesita estar desarrollada en Excel y debe arrojar alertas automáticas que permitan una mejor toma de decisiones para el usuario final.
2. Presentación del producto inicial
 - Se les solicita a los estudiantes prepararse para exponer a sus compañeros su solución, funcionalidad y uso; adicional a mostrar el Excel necesitan preparar exposición (la mayoría usa PowerPoint, algunos Prezi o Canvas).
 - Se dialoga y se reflexiona sobre las soluciones financieras individuales a fin de construir alianzas estratégicas para consolidar soluciones entre pares.
 - Se conforman equipos de desarrollo para consolidar las soluciones individuales, en la misma sesión sincrónica (uso del chat de Teams) y aquellos que no asisten lo confirman en grupo de WhatsApp.
 3. Valoración y selección de los productos iniciales
 - Los equipos construyen un instrumento en Excel para la valoración del modelo ideal y determinan los criterios para la selección de las soluciones individualmente elaboradas.
 - Los estudiantes de manera individual aplican el instrumento previamente desarrollado al momento de la presentación de las soluciones; al cierre de la sesión los equipos dialogan y reflexionan mediante la interconexión de sus evaluaciones.
 4. Construcción del producto final
 - Los estudiantes elaboran junto a sus equipos de trabajo una solución consolidada e integrada interconectando las soluciones de los pares que respondan a los requisitos.
 - Los estudiantes mejoran el modelo y lo prueban con soluciones a casos reales: uno de índole personal, uno de índole empresarial/gubernamental y uno aplicado a proyecto que aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030.

Concluido el momento inicial se procede al momento final, el cual consiste en la valoración y aplicación de la solución interconectada colaborativa que se resume en la Figura 2 previo a su ejemplificación.

Figura 2
Etapas para la valoración y aplicación de la solución interconectada colaborativa



Nota: Elaboración propia.

5. Presentación del producto final
 - Los equipos exponen su solución como modelo integrado, su funcionalidad y uso, este debe contener por lo menos, sin limitarse a: índice, navegación, instrucciones y ejemplos.
 - Se dialoga y se reflexiona a fin de promocionar su modelo como el más idóneo.
6. Valoración y selección de los productos finales
 - Los equipos adecúan los criterios del instrumento previamente utilizado para la valoración del modelo ideal que determina los criterios para la selección de las soluciones elaboradas de manera individual, esta vez para el modelo consolidado.
 - Cada individuo valora el modelo ideal y lo selecciona como su modelo para dar solución a situaciones financieras presentadas en formato de casos de estudio simple.
 - Los equipos suben el modelo seleccionado para tomar las decisiones financieras aplicando dicho modelo.
7. Toma de decisiones con el producto final integrado
 - Se comprueba primero la factibilidad técnica del modelo, para lo cual se les provee de una lista de casos de estudio contextualizados a situaciones financieras de las que deben especificar si usando su modelo pueden dar respuesta a estas, cuáles (si hubiere) modelos debió haber comprado.

- Luego se comprueba la factibilidad funcional con la aplicación del modelo integrado para dar solución a la lista de casos planteados los cuales están elaborados con situaciones financieras de índole abierto, de tal manera que cada estudiante tendrá soluciones diferentes dependiendo de las premisas que asuman.
 - Los estudiantes suben las decisiones de manera individual a la plataforma antes de discutir en sesión sincrónica las diferentes decisiones tomadas para cada caso.
8. Mejora continua de las soluciones
- Luego de la toma de decisiones los estudiantes comparten cuáles soluciones les permitieron tomar decisiones y cuáles requirieron de mejoras posteriores.
 - De la experiencia compartida, los estudiantes desarrollan competencias en valoración de modelos que cumplan con nuevos requisitos de diseño y elaboración de solución financiera integral y que demuestren la debida interconectividad colaborativa de los pares.
 - Para el contexto de CON518, los estudiantes son requeridos a complementar el modelo desarrollado con funcionalidades de proyecciones financieras mediante la integración de un proyecto ODS 2030, y para FIN115 se les requiere un nuevo modelo que permita la toma de decisiones basado en un cuadro de mando o *dashboard* que integre indicadores claves o KPI (por sus siglas en inglés), flexibles a las necesidades del usuario final (individuos que utilicen su modelo).

Competencia Resolución de problemas y situaciones presentes en la vida cotidiana haciendo uso de las matemáticas a partir de la aplicación de la ludificación como estrategia de aprendizaje

Competence in problem solving and situations present in everyday life using mathematics from the application of gamification as a learning strategy

Máxima Méndez Rosa¹

Resumen

Esta investigación surgió a causa de la presencia de dificultades en matemáticas en la resolución de problemas por parte de los estudiantes. El estudio estuvo dirigido a analizar el nivel de impacto de la implementación de la competencia Resolución de problemas y de situaciones presentes en la vida cotidiana haciendo uso de las matemáticas a partir de la aplicación de la ludificación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo del conocimiento en matemáticas en los estudiantes del segundo año Segundo Ciclo del Subsistema de Adultos. El estudio se realizó bajo la metodología de investigación-acción de tipo emancipatorio; en esta el enfoque no fue jerárquico, sino simétrico, debido a que los participantes realizaron aportes iguales al proceso de investigación. El enfoque fue cualitativo con diseño cuasiexperimental. Se incorporó la metodología de ludificación, orientada a la motivación interna que tienen los estudiantes para jugar, y se fomentó en ellos el interés por aprender ciencias (matemáticas).

Palabras clave: competencia, ludificación, estrategias, aprendizaje.

Abstract

This research arose because of the presence of difficulties in mathematics in problem solving by students. The study was aimed at analyzing the level of impact of the implementation of the competence solving problems and situations present in daily life using mathematics from the application of gamification as a learning strategy in the development of knowledge in mathematics in the students of the Second Year Second Cycle of the Adult Subsystem. The study was carried out under the emancipatory action research methodology, in which the approach is not hierarchical, but symmetrical, because the participating subjects made equal contributions to the research process. The approach was qualitative with a quasiexperimental design. The gamification methodology was incorporated, oriented to the internal motivation that students have to play, and the interest in learning Science (mathematics) was fostered in them.

Keywords: competition, gamification, strategies, learning.

¹ Universidad ISA. República Dominicana, mmendez@isa.edu.do

1. Introducción

La resolución de problemas es considerada una de las áreas de las matemáticas de mayor grado de dificultad en los estudiantes, pues en su desarrollo solo alcanzan un nivel de desempeño preformal, que los limita a la realización de las operaciones fundamentales básicas, pues no tienen la capacidad ni saben cómo aplicarlas para resolver un problema de la vida. Esto se debe a que se les enseña a proceder en forma mecánica, lo cual hace necesario la toma de conciencia sobre esta problemática y a la vez ejecutar las medidas pertinentes para que se logre mejorar el proceso didáctico en la resolución de problemas (Ballesteros, 2008).

Referentes teóricos del modelo de formación de la competencia

Se asume el modelo y a la estrategia como resultados de la investigación educativa, en el sentido de Valle (2012) y De Armas y Valle (2011). El primero se toma como una construcción teórica que forma parte de la interpretación del objeto, en el cual la situación se puede simplificar realizando una abstracción de sus cualidades esenciales, con hincapié en el aspecto interno, en el que los aportes del autor están orientados sobre todo a la modificación de dinámicas para el desarrollo y se utiliza como sustento de actividades prácticas orientadas a la transformación de la realidad educativa. La segunda, se entiende como un conjunto planificado de acciones que de manera ordenada se introducen en la práctica educativa para resolver problemas y situaciones presentes en la vida cotidiana, definición clara de objetivos que se persiguen así como la metodología para alcanzarlos.

El modelo del cual emergen las innovaciones teóricas necesarias para fundamentar la estrategia pedagógica destinada a la formación de la competencia se sustenta en postulados filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos.

Desde el punto de vista filosófico, el modelo y la estrategia propuestos se nutren de la dialéctica materialista, que permitió determinar las relaciones esenciales en el objeto de la investigación (Machado, 2003). En el enfoque histórico-cultural, planteado por Vigotsky (1989) y sus seguidores, se toman con especial atención sus consideraciones acerca del origen social de las diferentes funciones psíquicas superiores. El modelo y la estrategia pedagógica propuestos se sustentan también en el fundamento psicológico del conocimiento, los métodos primordiales de la memoria y sus diversos tipos (González et al., 1995), incluida la memoria adaptativa.

La categoría competencia es asumida para el modelo y la estrategia como un constructo teórico constituido por disposiciones psicológicas complejas, en las que se integran saberes cognitivos (saber), procedimentales (saber hacer) y motivación a lo axiológico (saber conocer y saber convivir), que se articulan, de acuerdo con las características de cada sujeto, en el contexto en el cual se desarrolla (Tobón, 2008; y Tobón, 2013).

Tanto sus leyes como teorías son tomadas de la didáctica. Se prestó atención al nexo entre enseñanza y aprendizaje; esto como requisito para la potenciación de este último en el contexto del ser humano y su desarrollo (Addine et al., 2007).

2. Metodología

La investigación se realizó bajo la metodología de la investigación-acción, pues a través de esta es posible hacer reflexiones que vinculan el proceso de investigación, aplicación y evaluación de los resultados para mejorar el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

El tipo de investigación-acción tratado en este estudio fue el emancipatorio, pues el enfoque no es jerárquico, sino simétrico, debido a que los sujetos que participaron en la investigación realizaron aportes iguales al proceso.

Respondió a un enfoque cualitativo. La parte cualitativa es propia del modelo de investigación-acción; en este estudio se sometió una cantidad de estudiantes a un plan de acción para transformar la situación inicial que presentaban. Además, se corresponde con un diseño cuasiexperimental.

La población estuvo conformada por todos los alumnos del segundo año del Segundo Ciclo del Subsistema de Adultos de la ciudad de Santiago de los Caballeros, en República Dominicana.

Como muestra fue seleccionado el Centro Educativo Herminia Pérez, que cuenta con una matrícula de 420 alumnos para todos los grados del Nivel Básico, pero solo fueron tomados como objetivos los que estaban cursando el segundo año del Segundo Ciclo. En total son 99 estudiantes, de los cuales solo fueron seleccionados 30 correspondientes a las secciones A y B; de estas dos secciones, la primera fue asignada como grupo control y la segunda como grupo experimental.

3. Resultados

Se aplicó una prueba diagnóstica para comprobar el nivel de conocimientos de los estudiantes en matemáticas para la resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana; los resultados evidencian que el grupo control obtuvo un valor medio de 55.12 %, mientras que para el grupo experimental el valor medio fue de 49.84 % (Tabla 1). Esto reafirma la idea de Ballersto (2008), según el cual la resolución de problemas es una de las áreas de las matemáticas en las que mayor dificultad presentan los estudiantes; estos no son capaces de aplicar las operaciones aritméticas básicas a situaciones de la cotidianidad.

Para el diseño de la competencia fueron seguidos una serie de pasos: i) referentes teóricos, entre los que destacan postulados filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos; ii) identificación de la competencia, la competencia en cuestión fue definida como la cualidad que debe poseer el estudiante en formación que le permite actuar en forma integral, con idoneidad, pensamiento crítico, ética, creatividad, colaboración, responsabilidad, mejora continua, respeto y emprendimiento para dar solución a problemas y situaciones presentes en la vida cotidiana; iii) criterios de desempeño, elaborados en función de los resultados obtenidos en la posprueba y la sistematización teórica; iv) evidencias, actividades a realizar por el estudiante para el desarrollo de la competencia; v) niveles de desempeño, preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico.

Fueron organizados 14 talleres orientados en cuatro categorías: reconoce, interpreta y representa patrones en actividades comerciales y productivas mediante el uso de los números racionales; resuelve problemas sobre aspectos de su realidad, cuya solución involucra operaciones aritméticas básicas de números naturales y decimales a través del cálculo mental y escrito; identifica líneas, figuras y cuerpos geométricos y se ubica en el espacio con base en informaciones; relaciona y realiza medidas de las magnitudes de los objetos y situaciones de su entorno a través de diferentes unidades de medida y realiza conversiones entre unidades.

Posteriormente fueron desarrollados los contenidos; para la construcción de sucesiones de números naturales, fracciones y decimales se realiza talleres y juegos como bingofracción, serpientes y escaleras; para la ejecución de operaciones fundamentales en el conjunto de los números racionales (naturales, decimales y fraccionarios) se emplearon ludificaciones por medio de talleres como sumer naiper, la escalada, multicolorear, divi-dominó. Para la comprensión de la geometría en el entorno fueron usadas ludificaciones a partir de talleres de lectura de planos, el tangram, geometría en los mapas, diversidad geométrica; en lo que respecta a la comprensión de las unidades de medida, se realizaron talleres con juegos como escalas globalizadas y medición con sistemas.

En lo relativo a la prueba final, el grupo control obtuvo un valor medio de 49.56; mientras que el grupo experimental obtuvo un valor medio de 85.12. Entre ambos grupos para el valor de la media hubo una diferencia de 35.57 en favor del grupo experimental. Concordando con Font (2006), según el cual muchos conocimientos son construidos cuando se aplican en contextos reales, pues en la cotidianidad los problemas son específicos y solo se pueden solucionar si se considera que son problemas que necesitan ser resueltos.

Tabla 1
Resultados para la prueba diagnóstica y la prueba final
aplicadas tanto al grupo control como al grupo experimental

PRUEBAS APLICADAS				
Competencia	GC prueba diagnóstica (%)	GC prueba final (%)	GE (%) prueba diagnóstica	GE (%) prueba final
CSNR	60.00	56.67	46.67	90.00
CNDF	58.18	54.67	47.27	92.33
ESRSND	55.33	60.00	40.00	90.00
CCPUD	56.67	43.33	66.67	80.00
TICUNR	57.33	20.00	48.00	73.33
RPPVC	56.67	46.67	43.33	93.33
GLRCP	58.33	73.33	65.00	86.67
MARPC	48.89	26.67	44.44	80.00
CLACG	50.00	20.00	43.33	73.33

(Continuación)

PRUEBAS APLICADAS				
Competencia	GC prueba diagnóstica (%)	GC prueba final (%)	GE (%) prueba diagnóstica	GE (%) prueba final
CPLC	40.00	60.00	46.67	86.67
DFCG	60.00	53.33	40.00	82.50
LIMPVC	60.00	80.00	66.67	93.33

Nota: Elaboración propia.
Ver Anexo 1

Para el grado de dominio de la competencia, se evidenció que los estudiantes se mantuvieron entre los niveles estratégico y autónomo con porcentajes del 36.67 y 63.33 %, respectivamente (Tabla 2).

Tabla 2
Resultados para el grado de dominio de la competencia por los estudiantes del Grupo Experimental

Criterio	Estratégico	Autónomo
DAEVA	40.00	60.00
UMLCI	40.00	60.00
DSCPC	46.67	53.33
RSPCL	20.00	80.00
SEEAL	40.00	60.00
ARSRAL	33.33	66.67

Nota: Elaboración propia.
Ver Anexo 2

4. Conclusiones

Los resultados, en las emisiones de los alumnos, coinciden con lo trabajado por Font (2006): cuando se plantea un problema de la cotidianidad, se ha de procurar que los problemas estén contextualizados en forma evocatoria.

Los estudiantes poseían escasos conocimientos acerca de la resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana con el uso de las matemáticas; en ese sentido, tanto el grupo control como el experimental, obtuvieron valores medios del 55.12 % y 49.84 %, respectivamente en el nivel de conocimientos.

Para el proceso de diseño de la competencia se tomaron en consideración referentes teóricos; se identificó y definió la competencia; fueron establecidos criterios de desempeño; se propusieron una serie de evidencias para demostrar la adquisición de la competencia, y se

establecieron diferentes niveles de desempeño que debían lograr los estudiantes para determinar si habían adquirido o no la competencia, por lo que se concluye que se cumplió con este objetivo.

La implementación de la competencia fue satisfactoria; se comprobó la efectividad que tuvo en el desempeño de los estudiantes la adquisición de la competencia descrita con anterioridad.

En relación con el trabajo con los estudiantes, la metodología de ludificación despertó su entusiasmo y curiosidad, y los motivó a investigar para encontrar una solución o una respuesta a los problemas y las situaciones planteadas en su vida cotidiana.

6. Referencias bibliográficas

- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2007). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y educación. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/didc3a1ctica.pdf>
- Ballesteros, M. M. C. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista educación*, 32(1), 123-138.
- Ballesteros, M. M. C. (2008). Enseñanza eficaz de la resolución de problemas en matemáticas. *Revista educación*, 32(1), 123-138.
- De Armas, N., & Valle, A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana: Pueblo y Educación. <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2866.pdf>
- Font, V. (2006). Problemas en un contexto cotidiano. *Cuadernos de pedagogía*, 355, 52-54. <https://r.issu.edu.do/l?l=14499coV>
- González, V., Castellanos, D., & Córdova, M. (1995). *Psicología para Educadores*. La Habana: Pueblo y Educación. <https://r.issu.edu.do/l?l=14500lrE>
- Machado, E. (2003). *Transformación-acción: visión dialéctico-materialista y humanista martiana de la investigación pedagógica*. México: Fomento Editorial.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de <https://r.issu.edu.do/l?l=14502qDw>
- Tobón, S. (2013). *Metodología de la gestión curricular: una perspectiva socioformativa*. Ciudad México: Trillas. <https://r.issu.edu.do/l?l=14503hNI>
- Valle, A. (2012). *Investigación pedagógica; otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000300013
- Vigotsky, L. (1989). *Obras escogidas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

7. Anexos

Anexo 1
Significado de las abreviaciones utilizadas en la Tabla 1

Abreviación	Leyenda
CSNR	Construye sucesiones con números racionales.
CNDF	Compara números decimales y fraccionarios a través de los signos mayor que, menor que e igual a.
ESRSND	Expresa situaciones reales de su entorno comunitario y nacional aplicando el sistema de numeración decimal.
CCPUD	Calcula costo de presupuestos diarios, semanales y mensuales sobre situaciones reales como alimentación, transporte, pagos de servicios (educación, salud, otros), mediante el uso de números decimales.
TICUNR	Traduce informaciones cuantitativas de su familia, comunidad y la expresa en forma oral y escrita usando números racionales.
RPPVC	Resuelve problemas y situaciones presentes en la vida cotidiana haciendo uso de la matemática.
GLRCP	Identifica y grafica líneas rectas y curvas, paralelas y perpendiculares, que las asocia a situaciones de los entornos familiar, laboral y comunitario.
MARPC	Aplica la medición de ángulos para resolver problemas de su vida laboral y cotidiana.
CLACG	Calcula la longitud, el área de figuras y cuerpos geométricos.
CPLC	Calcula perímetros de lugares concretos de forma rectangular utilizando los números decimales hasta la centésima.
DFCG	Distingue las diferentes figuras y los cuerpos geométricos.
LIMPVC	Lee e interpreta diferentes tipos de planos y mapas que se utilizan en la vida cotidiana.

Anexo 2
Significado de las abreviaciones utilizadas en la Tabla 2

Abreviación	Leyenda
DAEVA	Determina analogías y diferencias entre situaciones de la vida cotidiana, a partir de evidencias visuales y auditivas.
UMLCI	Utiliza la memoria lógica para reproducir cualidades inherentes ante las situaciones a las que se enfrenta.
DSCPC	Distingue situaciones que conforman problemas en su cotidianidad.
RSPCL	Reconoce en situaciones problemáticas caracteres que se relacionan con actividades lúdicas.
SEEAL	Sistematiza evidencias empíricas que guardan relación con las actividades lúdicas ejecutadas durante el proceso.
ARSRAL	Aplica los resultados de la sistematización empírica de elementos que guardan relación con las actividades lúdicas, al interactuar con situaciones problemáticas en su cotidianidad.

Formación inicial y aprendizaje basado en problemas para una escuela inclusiva

Initial Training and Learning Based on Problems or an Inclusive School

Carol Hewstone García¹

Leonor Ríos Galleguillos²

Resumen

Los desafíos que nos presenta la educación inclusiva en la actualidad exigen abordar la formación inicial del profesorado para buscar alternativas que permitan profundizar en el desarrollo de competencias para la diversidad de estudiantes. El conocimiento disciplinar requiere también un manejo adecuado del currículum, conocimiento de estrategias diversificadas, capacidad reflexiva y de indagación, entre otras competencias claves para dar una respuesta educativa que responda a las necesidades reales de los contextos educativos.

El objetivo de este trabajo es abrir un espacio de reflexión frente a la posibilidad de incorporar el aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de profesores, de tal manera de desarrollar competencias de reflexión e indagación para el contexto escolar inclusivo. A través de una investigación documental crítica se vinculan los aportes del Aprendizaje basado en problemas (ABP) con la formación inicial docente que abre paso a una propuesta formativa que incorpora esta metodología como parte del proceso de formación práctica.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, educación inclusiva, formación inicial docente, formación práctica.

Abstract

The challenges presented in today's inclusive education demand discussing the initial training of professors to find alternatives that allow a better understanding and proficiency to attend a diversity of students. The disciplinary knowledge also requires a precise comprehension of the curriculum, knowledge of diversified strategies, reflective and intuitive abilities, and other key capabilities to give an educational response that satisfies the real needs of the educational contexts. The aim of this work is to establish an analytical framework to reflect about the possibility of introducing problem-based learning (PBL) in the initial training of professors, in an attempt to further improve reflective and intuitive skills for the inclusive educational context. Through a critical documentary research, PBL contributions are linked with the initial training of professors, giving way to a formative proposal that includes this method as a part of the practical training process.

Keywords: problem-based learning, inclusive education, initial training of professors, practical training.

¹ Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile, carol.hewstone@uss.cl

² Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile, leonor.rios@uss.cl

1. Introducción

Hoy más que nunca la formación inicial debe contemplar la incorporación de prácticas que sean innovadoras y que permitan que los profesores hagan cambios significativos en el entorno para abrir espacios inclusivos. Este ha sido un tema de investigación recurrente a escala internacional, y las interrogantes nos obligan a plantearnos si estamos llevando adelante una formación inicial docente que releva la importancia de formar profesores que den respuesta a la calidad, equidad e igualdad de oportunidades en la educación. Las respuestas van desde debilidades en el perfil de egreso, pasando por la desvaloración de ser profesor hasta los modelos que subyacen en la preparación de los docentes para el mundo del trabajo, en específico la escuela. Surge así la necesidad de mirar la formación inicial docente en forma holística, en la que múltiples factores inciden en el proceso de formación, sobre todo la calidad, pero también en la que resulta necesario el foco en el currículo y la adquisición de competencias que permitan un desempeño que apunte a la inclusión como una oportunidad de cambio y transformación.

Un estudio realizado por la UNESCO revela la poca confianza que tienen los países en la capacidad de las universidades de formar profesores que den respuesta a las necesidades de la educación actual (UNESCO 2012), es decir, docentes que no solo manejen la disciplina que enseñan, sino que sean reflexivos, inclusivos, innovadores frente a las prácticas pedagógicas. Otros autores aluden a la falta de disociación entre la teoría y la práctica, la falta de vinculación entre las asignaturas que se imparten y lejanía con las escuelas, como motor del desarrollo integral de los estudiantes (Vaillant y Marcelo García, 2012, citado en Vaillant, 2013).

En definitiva, la formación inicial docente requiere estar a la altura de las exigencias del siglo XXI, no solo desde la incorporación de tecnologías, sino también desde la imperiosa necesidad de formación en habilidades del pensamiento crítico, resolución de problemas, capacidad de observación, diálogo y construcción colaborativa. Para Coll (2010), «enseñar y aprender hoy en las escuelas, los institutos y otras instituciones de educación básica y superior son tareas sensiblemente distintas a las tareas de enseñar y aprender en ese mismo tipo de instituciones en el pasado» (p. 47).

Uno de los tantos caminos que podemos proponer para transitar en la formación inicial inclusiva consiste en incorporar experiencias formativas desde métodos didácticos activos y en metodologías de enseñanza que favorezcan el aprendizaje por descubrimiento y construcción (Restrepo, 2005), para alcanzar así el aprendizaje profundo, y desarrollar la cooperación y la participación activa de los profesores en formación. El objetivo de esta investigación es reflexionar acerca de la propuesta de incorporar estrategias metodológicas innovadoras, como el ABP en la formación inicial docente, como una forma de favorecer la adquisición de nuevas competencias en los contextos inclusivos.

2. Método

La investigación es de carácter cualitativa, ya que, tal como plantea Krause (1995), esta posibilita «una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico» (p. 21). Ello requiere que quien investiga demuestre en todo el proceso sensibilidad teórica, pero también mire el objeto de estudio desde una perspectiva analítica, que le permita usar la experiencia y el conocimiento, para alcanzar una interpretación completa de la realidad (Krause, 1995). Su relevancia está dada en el área de las ciencias sociales «debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales» (Flick, 2007, p. 15).

Este trabajo se lleva a cabo a través de una investigación documental, es decir, «una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información» (Tancara, 1993, p. 94). Este tipo de investigación es no interactiva (McMillan, y Schumacher, 2005) y se sustenta en la revisión de experiencias y evidencia empírica acerca de la Formación Inicial Docente y el Aprendizaje basado en problemas. La metodología empleada permitió profundizar en propuestas, miradas teóricas y prácticas sobre la formación inicial de profesores y las experiencias de implementación del ABP en el contexto universitario.

De esta revisión se pudo levantar una propuesta que busca mirar de manera reflexiva la posibilidad de incorporar el ABP como una metodología vinculada a la línea de formación práctica y que apunte a la adquisición de competencias que favorezcan y enriquezcan la inclusión en la educación. Esto sería factible a través de la indagación, reflexión y aprendizaje activo, con las experiencias particulares del territorio; es decir, una propuesta de formación inicial que favorezca el vínculo con el contexto educativo para construir con él los cambios que la escuela necesita.

3. Resultados

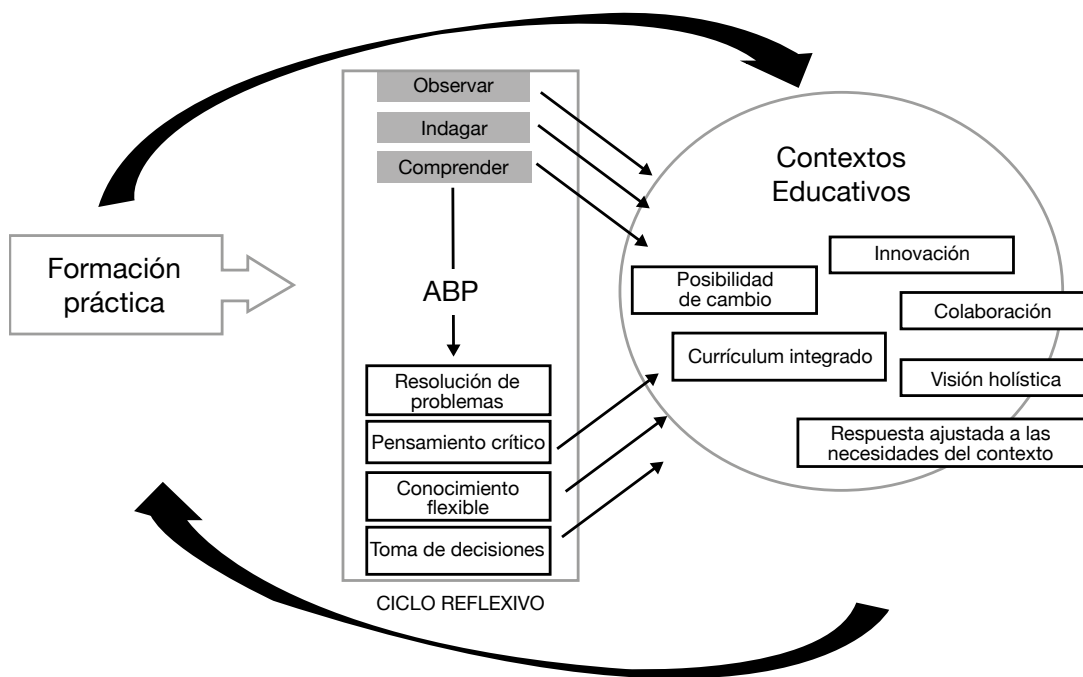
La revisión bibliográfica realizada permite concluir que el ABP como estrategia metodológica puede vincularse con la formación práctica como una estrategia para favorecer la adquisición de competencias para dar una respuesta educativa a las necesidades y los desafíos que nos plantea la inclusión. Tal como plantean Egido et al. (2007), el ABP es una propuesta metodológica que permite el aprendizaje activo, es decir, favorece «el trabajo autónomo del alumno, la atención a la relación deseable entre los perfiles profesionales y las asignaturas cursadas, la potenciación de habilidades y destrezas más allá de los conocimientos conceptuales» (Prieto, 2006, p.185). Por otro lado, pone énfasis en la forma en que se organiza el currículo (Egido et al., 2007) y lo considera de manera integrada, articulada y con sentido territorial.

En el contexto universitario y para la formación de profesores este enfoque implica mirar el contexto desde distintas perspectivas y levantar problemas reales vinculados a las características territoriales, y desde ahí abrir espacios de reflexión, de diálogo, para desplegar una serie de definiciones teórico-prácticas plausibles de ser implementadas en la escuela.

Bajo la mirada inclusiva la respuesta a un problema se debe ajustar a las grandes posibilidades de transformación, movimiento y diálogo para estimular una relación de comprensión, análisis y pertinencia de las distintas posibilidades en que el futuro profesorado puede provocar. Para alcanzar esta meta el currículum debe ser una herramienta al servicio del aprendizaje y de las necesidades del contexto. Se abren espacios de diálogo y reflexión como parte de un ciclo reflexivo constante, dinámico y que permite el tránsito del aula de clases al aula universitaria y viceversa.

La formación práctica para futuros profesores debe permitir la natural y sistemática indagación del contexto y la posibilidad de levantar problemas reales para ser resueltos a través del currículum, en diálogo con otros, en reflexión entre pares y en directa sintonía con el contexto educativo.

Gráfica 1
ABP para la formación práctica



Nota: Elaboración propia.

La propuesta busca poner en evidencia la necesidad de que los profesores en formación tengan experiencias que permitan adquirir competencias para dar respuesta educativa de acuerdo con las realidades que debe enfrentar, mediante la ejecución de prácticas que van

más allá de lo teórico, ya que pretenden ajustarse al sentido de realidad y pertinencia territorial con una llegada crítica reflexiva, pero gatilladora de propuestas transformadoras. El motor generador de tensiones resulta ser el ABP, que utiliza problemas al comienzo no al final (Duch, 1996, citado en Escribano, et al. 2008), para movilizar a los profesores en formación a tomar «decisiones o juicios basados en hechos, información lógica y/o racionalización» (Escribano et al. 2008, p. 70).

4. Conclusiones

La formación inicial docente es un tema ampliamente estudiado; sin embargo, los contextos cambiantes en la política pública, influenciados por los devenires propios de cada país y, sobre todo, en Latinoamérica, provocan que volvamos a plantearnos caminos y trayectorias distintos para fortalecer la labor del profesorado que está dando sus primeros pasos en el contexto educativo. En la actualidad las exigencias han aumentado de manera significativa y han abarcado nuevas dimensiones desde la implementación de tecnología, trabajo con la familia y apoyo socioemocional a niños, niñas y jóvenes que han debido enfrentar los complejos escenarios que a escala mundial se han presentado.

Tal como plantea Vaillant (2020, en Marchesi y Poogi, 2020), «no solo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia» (p. 119). En este escenario resulta clave repensar algunas de las estrategias y metodologías a las que los profesores en formación se ven sometidos. La necesidad de avanzar en la adquisición de competencias para el contexto inclusivo es de carácter urgente para encaminarnos hacia una educación que busca equidad, calidad e inclusión.

5. Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66. <https://r.issu.edu.do/?l=14504k8N>
- Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquiza, D., Murillo, F., Pérez, M., & Rodríguez, R. (2007). El aprendizaje basado en problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y futuro*, 16, 85-100.
- Escribano, A., Del Valle, A., (2008). *El aprendizaje basado en problemas, una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea S. A. Ediciones.
- Flick U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. <https://r.issu.edu.do/?l=14505CbB>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades. *Revista Temas de Educación* 7(7). <https://r.issu.edu.do/?l=127949nC>
- McMillan, J., Schumacher, S., (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación S.A.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria. El caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas*, 64(124), 173-196. <https://r.issu.edu.do/?l=14506ioF>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP), una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, 8, 9-20. <https://r.issu.edu.do/?l=14507R9f>

- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106.
<https://r.issu.edu.do/l?l=14508Rs6>
- UNESCO (2012): *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. (2020). Capacidades docentes para la educación del mañana. En Marchesi, A. Poggi M. (2010). *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. (pp. 113-128). EGRAF, S. A..

Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea en la formación de formadores

Collaborative Online International Learning for pre-service teachers

Amaia Quintana¹

Urtza Garay⁴

Lucie Grajciarova²

Eneko Tejada⁵

Javier Portillo-Berasaluce³

Resumen

El presente artículo muestra un caso de uso de aplicación de la metodología COIL (Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea) para coordinar parte de la formación del alumnado de la Universidad del País Vasco (España) y de la Masaryk University (República Checa). Como los alumnos implicados estaban cursando los grados de Educación Primaria y de Educación Deportiva, respectivamente, tenían en común el tratarse de futuro profesorado en formación. Esta circunstancia hace especialmente interesante la innovación que supone la metodología COIL para la formación de formadores. Con objeto de inspirar y servir de ayuda a otros docentes, el artículo describe el proceso seguido para el diseño y resume el desarrollo de las sesiones y las herramientas empleadas. Los resultados de la experiencia han sido satisfactorios e invitan a continuar, así como a profundizar en su cuantificación.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, enseñanza en línea, Educación Primaria, internacionalización, formación de formadores.

Abstract

This article shows a case study of the application of COIL (Collaborative Online International Learning) methodology to coordinate part of the training of students from the University of the Basque Country (Spain) and Masaryk University (Czech Republic). As the students involved were studying Primary Education and Sports Education, respectively, they had in common the fact that they were future teachers in training. This circumstance makes the innovation of the COIL methodology for pre-service educators particularly interesting. In order to inspire and help other teachers, the article describes the process followed for the design and summarizes the development of the sessions and the tools used. The results of the experience have been satisfactory. Future work includes a deeper analysis of the perceived improvement using quantitative indicators.

Keywords: collaborative learning, online learning, Primary Education, internationalization, pre-service teaching.

¹ Universidad del País Vasco (UPV/EHU). España, amaia.quintana@ehu.eus

² Muni Sport. República Checa, lucie.grajciarova@fsps.muni.cz

³ Universidad del País Vasco (UPV/EHU). España, javier.portillo@ehu.eus

⁴ Universidad del País Vasco (UPV/EHU). España, urtza.garay@ehu.eus

⁵ Universidad del País Vasco (UPV/EHU). España, eneko.tejada@ehu.eus

1. Introducción

En la última década, el uso del aprendizaje virtual colaborativo global a través de equipos se ha disparado en Europa y Estados Unidos (SUNY, 2018). Ha surgido como una innovación pedagógica para internacionalizar el currículo por lo que también se ha denominado «intercambio virtual» (O’Dowd, 2018). El intercambio virtual significa que la movilidad internacional se lleva a cabo a través de la tecnología en lugar de los viajes físicos, al permitir a los estudiantes interactuar y comunicarse con fines educativos (King Ramirez, 2020).

El Aprendizaje Internacional Colaborativo en Línea (COIL) permite que el alumnado y el profesorado de educación superior puedan incluir en su currículo experiencias educativas internacionales sin el sobrecoste que supone el desplazamiento físico a otro país. COIL impulsa el codesarrollo de un proyecto entre instructores y estudiantes de diferentes países en un contexto *online* (Rubin, 2015).

Estas experiencias de «movilidad virtual» facilitan la adquisición de habilidades digitales y desarrollan competencias interculturales. Aunque los proyectos COIL iniciales se acuñaron por completo en 2006 (Rubin, 2017), la pandemia mundial del COVID-19 ha impulsado estas iniciativas en el ámbito de la educación (Ingram et al., 2021). La familiaridad con los entornos virtuales y la internacionalización se consideran hoy en día competencias transversales para todos los educadores.

Esta innovadora pedagogía en línea fomenta los intercambios significativos entre académicos y estudiantes a pesar de encontrarse en lugares geográficamente distantes y de tener orígenes culturales diferentes (Guth, 2013). Cuando dos clases de diferentes partes del mundo trabajan juntas, se produce un aprendizaje intercultural y transnacional que hace que el proceso de aprendizaje sea más significativo. El trabajo a través de COIL permite alcanzar la conciencia intercultural, el conocimiento de los contenidos específicos de la disciplina y las habilidades de comunicación y colaboración en grupo (Vilar Onrubia et al., 2016, De Castro et al., 2019).

Cuando se diseña un curso COIL lo primero que se tiene en cuenta son las actividades que hay que desarrollar; el uso de la tecnología o la plataforma tecnológica viene a continuación (Tuke, 2019). En consecuencia, se puede considerar un paradigma de aprendizaje más que una mera «plataforma tecnológica» (Rubin, 2017).

El presente artículo describe un estudio de caso de una experiencia COIL en la que colaboran estudiantes del grado trilingüe (euskera, español e inglés) en educación primaria de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU) y alumnado de la Facultad de Estudios Deportivos en Masaryk University (República Checa). Supone una práctica innovadora en la formación de formadores porque permite trabajar todas las competencias transversales inherentes al método COIL con el valor añadido y el efecto multiplicador de lograr que futuros docentes estén familiarizados y motivados para llevar a sus aulas estas metodologías.

Además de las competencias transversales inherentes a todo proyecto COIL (pensamiento crítico, innovación, entornos virtuales, internacionalización, creatividad, colaboración, comunicación), esta experiencia trabajó de forma específica las siguientes competencias:

conciencia de la competencia digital, uso pedagógico de la retroalimentación en línea, comunicación efectiva, práctica colaborativa y respeto a la diversidad.

2. Metodología

El germen de este proyecto fue el curso en línea “Teacher Training and Innovation Course: COIL”, liderado por la Universidad la Salle, en México, en colaboración con el Grupo Compostela de Universidades. Este curso sirvió para que, durante seis semanas, cada docente participante pudiera aprender los fundamentos de COIL, ser emparejado/a con un/a colega de otro país y preparar colaborativamente una propuesta de experiencia COIL. De este modo, y como parte de las actividades del curso, se esbozó un primer diseño de experiencia a llevar a cabo entre las universidades de Masaryk y del País Vasco.

Se decidió llevar a la práctica el diseño en el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022. Para ello fue necesario detallar en profundidad cuestiones como: diseño de contenidos comunes pero acorde a los objetivos de cada asignatura, creación del entorno digital que permita interacciones síncronas y asíncronas, calendario de sesiones.

La metodología genérica COIL especifica tres fases con dos objetivos en cada una de ellas:

1. FASE “Ice breaker”
 - a. Interactuar con compañeros de clase del otro país.
 - b. Compartir una experiencia personal o profesional.

2. FASE «Actividad colaborativa»
 - a. Trabajar en un equipo multicultural.
 - b. Integrar diferentes habilidades.

3. FASE «Reflexión final»
 - a. Reflexionar sobre la experiencia.
 - b. Reflexionar sobre las nuevas habilidades adquiridas.

El calendario final constó de cinco sesiones (una en las fases 1 y 3; tres en la fase 2) de 1 hora y 30 minutos, desde el 25 de febrero hasta el 25 de marzo de 2022. En cada sesión los 45 minutos iniciales se realizaban de manera asincrónica y los otros 45 minutos de manera sincrónica.

La plataforma tecnológica seleccionada fue Google Workspace y se emplearon varias de sus herramientas: todos los contenidos a trabajar se integraron en tareas (Assignments); se generaron colaborativamente y se compartieron documentos y páginas web (Sites, Drive); se publicaron blogs (Blogger) y se interactuó de manera síncrona mediante videoconferencia (Meet).

3. Resultados

En las siguientes líneas se describe con más detalle el desarrollo de las sesiones con objeto de ofrecer una visión general de diferentes propuestas y técnicas pedagógicas valiosas para los profesores responsables de los proyectos COIL.

1.ª sesión

En la sesión asíncrona se informó a los alumnos sobre el proyecto: motivos, objetivos, competencias a trabajar, herramientas y procedimiento de evaluación. Para apoyar toda la información se creó una web con Google Sites.

En la sesión síncrona se realizó una presentación de profesorado y alumnado tomando como temática la información sobre la ciudad de origen, estudios, adjetivos que les describen y aspiraciones profesionales. Se emplearon imágenes de cita o refranes, lugar a visitar/vacaciones, comida/cocina, obra de arte, libro, película o producción teatral y afición/deporte. Posteriormente se crearon los grupos de forma aleatoria y tras compartir sus propias presentaciones en salas de videoconferencia Meet separadas tuvieron que crear de forma colaborativa un *padlet* (www.padlet.com).

2.ª sesión

De forma asíncrona, los estudiantes presentaron a sus compañeros de grupo internacionales a toda la clase utilizando los *padlets*.

De forma síncrona se explicó la tarea principal, que consistía en crear una planificación de clases para trabajar la «conciencia digital» priorizando el proceso de aprendizaje sobre el producto final y actuando el docente como facilitador. Cada grupo debía desarrollar y trabajar un subtema: autoconciencia, gestión, toma de decisiones responsable, habilidades de relación y conciencia social. Se aportó una guía sobre los subtemas, posibles ideas para desarrollar las actividades, herramientas y aplicaciones TIC que fomentan la creación y la reflexión, así como la rúbrica con la que se evaluaría su trabajo.

3.ª y 4.ª sesiones

De forma asíncrona, parte de las sesiones se dedicó a aclarar dudas sobre el proyecto y a dar retroalimentación adecuada según el trabajo realizado, lo cual ayudó a los alumnos a pasar de diseños simplistas a otros más creativos. También se dedicó tiempo a colaborar en la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

Síncronamente, se utilizaron presentaciones para trabajar el uso pedagógico de la retroalimentación en línea y se proporcionaron directrices sobre cómo diseñar un plan de lección eficaz y cómo presentar los resultados. Los estudiantes continuaron trabajando por grupos en salas de videoconferencias separadas.

5.ª sesión

De forma asíncrona, los alumnos subieron sus propuestas de blog al *padlet* común. Tuvieron tiempo de aclarar las últimas dudas según las presentaciones y, mientras tanto,

también echaron un vistazo a las propuestas subidas por sus compañeros y escribieron algunas preguntas en consecuencia.

De manera sincrónica, los once equipos presentaron sus propuestas de planes de clase y el resto de los estudiantes e instructores proporcionaron una retroalimentación efectiva de acuerdo con el desempeño y la rúbrica de evaluación.

4. Conclusiones

El presente trabajo explora cómo la construcción de un proyecto COIL, en común entre dos universidades, incrementa el nivel de motivación y participación de los agentes implicados. Entre los aspectos positivos más destacados se encuentran la comunicación y colaboración virtual que han cultivado un entorno de aprendizaje comprometido, basado en establecer conexiones significativas. Gracias a la diversidad cultural los estudiantes han abordado el proyecto desde diferentes perspectivas y han obtenido a su vez una mejor respuesta a los objetivos planteados. La capacidad de la creación y planificación conjunta de proyectos fue la dimensión menos conocida por el alumnado y la que, a su vez, más destacaron y valoraron en los comentarios posteriores. Por otro lado, dificultades como la diferencia horaria y las diferencias en cuanto a las expectativas han sido mencionadas en las valoraciones.

El presente estudio de caso no está exento de limitaciones. En primer lugar, la muestra fue de estudiantes de dos universidades que no cursaban el mismo grado. Se recomienda que en futuras investigaciones se contrasten los datos obtenidos entre estudiantes de un mismo grado. Además, el estudio se basó en un cuestionario de autopercepción basado en preguntas abiertas en torno a la motivación y no en una evaluación objetiva del proyecto, lo cual da lugar a declaraciones subjetivas y, por tanto, pueden no reflejar el verdadero nivel adquirido. Se sugiere que en estudios futuros se apliquen análisis de valoración cuantitativa de la experiencia para permitir una mayor exploración de diversas variables como, por ejemplo, si existe alguna diferencia en cuanto a la confianza, la atención, la satisfacción y el nivel de motivación entre el grupo experimental y el grupo de control. También se cree que el nivel de motivación del personal docente junto con los beneficios que se obtienen al participar en un proyecto COIL deberían ser investigados.

Se concluye que proyectos como COIL sirven a futuros profesores como fuente de inspiración para poder implementar en su posterior carrera profesional programas educativos integradores basados en experiencias educativas atractivas y relevantes a escala global. Se puede considerar que, gracias a estas experiencias innovadoras, diversos valores interdisciplinarios son difundidos y el alumnado se convierte en agente activo de transformación educativa.

5. Referencias bibliográficas

- De Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. D., & Pe Benito, G. G. (2019). Collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Educator*, 44(4), E1-E5. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000609>
- Guth, S. (2013). The COIL Institute for globally networked learning in humanities. http://coil.suny.edu/sites/default/files/case_study_report.pdf
- Ingram, L. A., Monroe, C., Wright, H., Burrell, A., Jenks, R., Cheung, S., & Friedman, D. B. (2021). Fostering distance education: Lessons from a united states-england partnered collaborative online international learning approach. *Frontiers in Education*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.782674>
- King Ramírez, C. (2020). Influences of academic culture in collaborative online international learning (Coil): Differences in Mexican and U.S. students' reported experiences. *Foreign Language Annals*, 53(3), 438-457. <https://doi.org/10.1111/flan.12485>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Rubin, J. (2015). Faculty guide for collaborative online international learning course development. http://www.ufic.ufl.edu/UAP/Forms/COIL_guide.pdf
- Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalization Higher Educ.* 2, 27-44.
- SUNY COIL (2018). COIL conference: Global learning for all. Retrieved from <https://sunycoilconference2018.sched.com/>
- Tuke, G. (2019). COIL course planning and design. Presentation at the Portland State University Faculty Scholars COIL Workshop, Portland, Oregon. Retrieved from <https://www.tukeinternationalconsulting.com/resources.html>
- Villar-Onrubia, Daniel, & Brinder Rajpal (2016). 'Online International Learning: Internationalising the Curriculum through Virtual Mobility at Coventry University'. Perspectives: *Policy and Practice in Higher Education* 20, N.º 2-3.: <https://r.issu.edu.do/l?l=14510Cgp>

Categorías preliminares emergentes: un análisis de reflexiones de profesores que enseñan matemáticas en educación básica primaria

Emerging Preliminary Categories: an Analysis of Teachers' Reflections Who Teach Mathematics in Basic Primary Education

José Luis Bossio Vélez¹

Zaida Margot Santa Ramírez²

Carlos Mario Jaramillo López³

Resumen

El propósito es divulgar, en el marco de un programa de doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, algunos avances de un proceso de investigación en curso, enfocado en promover la formación del profesor de Básica Primaria con el propósito de fortalecer su conocimiento profesional; a la vez, de transformar su práctica educativa a partir de la modelación matemática. Con esto se busca dilucidar la pertinencia de estudiar el conocimiento del profesor que promueve la articulación de las matemáticas que enseña, con situaciones sociales y culturales de los estudiantes. Por ahora se presentan categorías preliminares a partir de un análisis de reflexiones de un proceso de formación de profesores de Básica Primaria. De esta manera, se reconoce una necesidad en ellos de reflexionar sobre una posible transformación de su práctica educativa mediante las matemáticas que enseñan a través de un contexto conocido por sus estudiantes.

Palabras clave: categorías preliminares, modelación matemática, práctica educativa, profesor de básica primaria, reflexiones de profesores.

Abstract

The purpose of this document is to disclose, within the framework of a doctoral program in Education at the University of Antioquia, some advances in an ongoing research process, referred to promoting the training of elementary school teachers in order to strengthen their professional knowledge; likewise, to transform their educational practice from mathematical modelling. With this, it seeks to elucidate the relevance of studying the teacher's knowledge that promotes the articulation of the mathematics that he teaches with the social and cultural aspects of the students. For now, preliminary categories are presented from an analysis of reflections on the process of training elementary school teachers. In such a way, a need is recognized in them to study a possible transformation of their educational practice through the mathematics they teach and a context known by their students.

Keywords: preliminary categories, teacher training, mathematical modelling, educational practice, elementary school teacher, teacher reflections.

¹ Universidad de Antioquia, Colombia, jose.bossio@udea.edu.co

² Universidad de Antioquia, Colombia, zaida.santa@udea.edu.co

³ Universidad de Antioquia, Colombia, carlos.jaramillo1@udea.edu.co

1. Introducción

El estudio doctoral en cuestión se fundamenta a partir de la revisión y el análisis de referentes teóricos, resultados de investigaciones internacionales, nacionales, locales, informes, entre otros aspectos, que reportan la necesidad de desarrollar estudios sobre la pertinencia de promover la formación del profesor de Básica Primaria con el propósito de fortalecer su conocimiento profesional; de igual manera, de transformar su práctica educativa en matemáticas a partir de la modelación matemática, como una de las posibles rutas.

El planteamiento del problema se ha venido estructurando bajo reflexiones sobre la enseñanza de las matemáticas en una mirada hacia la práctica del profesor (UNESCO, 2015; Fundación Compartir, 2015; Gobernación de Antioquia, 2016; Aparicio et al., 2018). Dado lo anterior, se reconoce la necesidad de analizar elementos que pueden constituirse en una ruta para transformar la práctica educativa del profesor de Básica Primaria, a la luz de diferentes autores (Lacarrière, 2008; Borromeo-Ferri y Blum, 2014; Breda et al., 2017; Riscanevo y Jiménez, 2017; Zapata, 2019).

En coherencia con lo expuesto, se evidencia que es viable pensar en el fortalecimiento del conocimiento del profesor, con el fin de indagar en una posible transformación de su práctica educativa a partir de la modelación matemática (Borromeo-Ferri y Blum, 2014). En este escenario, el estudio doctoral en desarrollo propone la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo un profesor de básica primaria transforma su práctica educativa a partir de la modelación matemática?

La práctica educativa de matemáticas, para efectos del desarrollo del presente estudio, se entiende cuando Ponte (2012) hace referencia a los aspectos relacionados con la planificación a largo o mediano plazo: el plan pensado para cada sesión de clase, la elaboración de las tareas a realizar y todo lo relativo a la conducción de la actividad en el aula de matemáticas; entre estas se encuentran: formas de organización del trabajo del estudiante, creación de una cultura de aprendizaje en el aula, entre otras. En consonancia con lo anterior se propone el siguiente objetivo: analizar cómo un profesor de Básica Primaria transforma su práctica educativa a partir de la modelación matemática.

En esta ocasión se describen algunos elementos expuestos en Strauss y Corbin (2016) en cuanto a la recolección de datos y su respectivo análisis para generar categorías preliminares. Para este ejercicio se consideraron un conjunto de reflexiones de profesores de Primaria de la región de Urabá, departamento de Antioquia, Colombia, con las cuales emergieron algunas categorías relacionadas con situaciones de la práctica educativa (Ponte, 2012) del profesor de matemáticas en Básica Primaria.

Se reconocen, en principio, luego de desarrollar un análisis de dichas reflexiones, algunas categorías preliminares con las que se deduce una desarticulación de la práctica educativa de matemáticas en situaciones de contexto que podrían ser conocidas por los estudiantes. Esto, al parecer, estaría generando una visión distorsionada de las matemáticas en estudiantes de educación básica primaria, lo que se deduce a partir del análisis de expresiones tales como temor, apatía y otras que los profesores observan en sus estudiantes.

2. Metodología

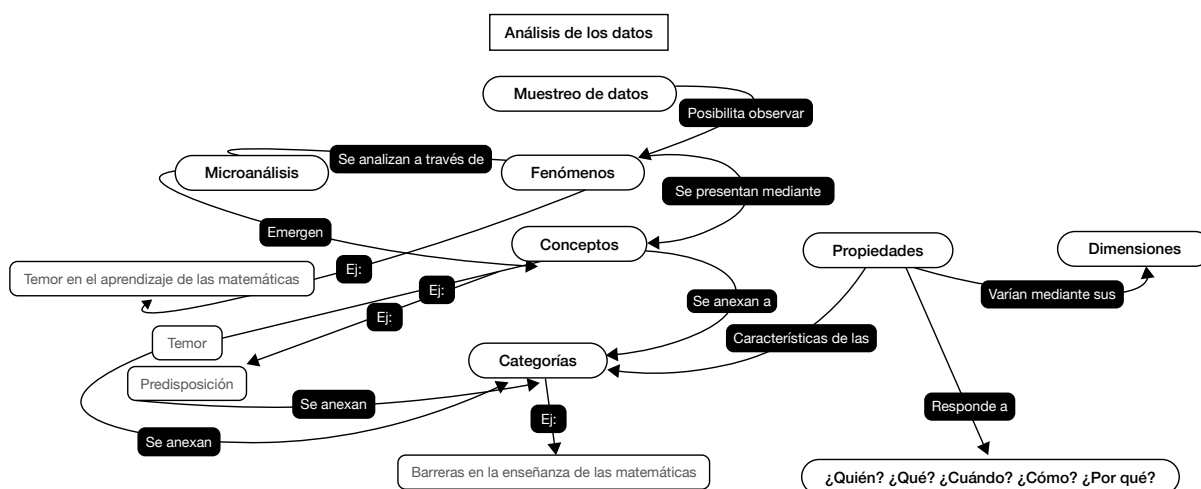
La recolección de los datos y el análisis en la etapa inicial de un trabajo de investigación se constituyen en procesos abiertos a todas las posibilidades para descubrir y categorizar fenómenos (Strauss y Corbin, 2016). Esto se observa, en el marco de este estudio, cuando se relacionan ciertos fenómenos con conceptos para determinar, en principio, algunas propiedades y dimensiones de ciertas categorías de manera previa a la información que se genere en entrevistas, observaciones y actividades con profesores de Primaria que enseñan matemáticas.

Al relacionar ciertos fenómenos para reconocer y analizar situaciones asociadas a la práctica educativa de matemáticas (Ponte, 2012), en espacios de formación con profesores de Primaria, fue posible reconocer categorías preliminares; estas se han venido refinando mediante el uso del *software* Atlas.ti, versión nueve (9), a partir de las reflexiones de los profesores.

El muestreo de datos, de acuerdo con Strauss y Corbin (2016), se dirige en la lógica y el propósito de los tres tipos de procedimientos de codificación: abierta, axial y selectiva, en correspondencia con la pregunta de investigación. Se entiende que dicha lógica irá dando cuenta de los lugares, las personas y actividades a desarrollar para buscar la información.

El análisis de línea por línea es considerado necesario por Strauss y Corbin (2016) al comienzo de un estudio para generar categorías preliminares (con sus propiedades y dimensiones) y sugerir relaciones entre ellas; por lo tanto, sería una combinación entre codificación abierta y axial. En este caso no se trata de detallar palabra línea por línea, sino de asignarle un concepto a cada fenómeno mediante preguntas como: ¿qué sucede aquí?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, entre otras. Algunas relaciones, antes mencionadas, se pueden observar en la Figura 1.

Figura 1
Red conceptual: análisis de datos (Strauss y Corbin, 2016)



Nota: Elaboración propia.

3. Resultados

Las reflexiones de los profesores que posibilitaron generar categorías preliminares fueron extraídas de los procesos de formación de un programa del Ministerio de Educación Nacional, el cual agrupó a 101 profesores de Educación Básica Primaria de cuatro instituciones educativas de un sector de la región de Urabá, Colombia, con el propósito de fortalecer el plan de estudio de matemáticas. En el proceso de formación, los profesores describieron sus propias dificultades al enseñar las matemáticas mediante textos anónimos. Estos fueron almacenados y estudiados bajo técnicas de análisis cualitativo (Strauss y Corbin, 2016) para generar distintas categorías preliminares a partir de sus propiedades y dimensiones.

En el análisis de las reflexiones antes mencionadas se considera el anónimo 1: «nos falta más estrategias para transferir el conocimiento y aplicación en lo cotidiano». Mediante un análisis línea por línea (Strauss y Corbin, 2016), es posible relacionar la idea con un fenómeno en la enseñanza de las matemáticas, que se codifica mediante el concepto de estrategias; por parte del investigador se realiza la siguiente nota en Atlas.ti:

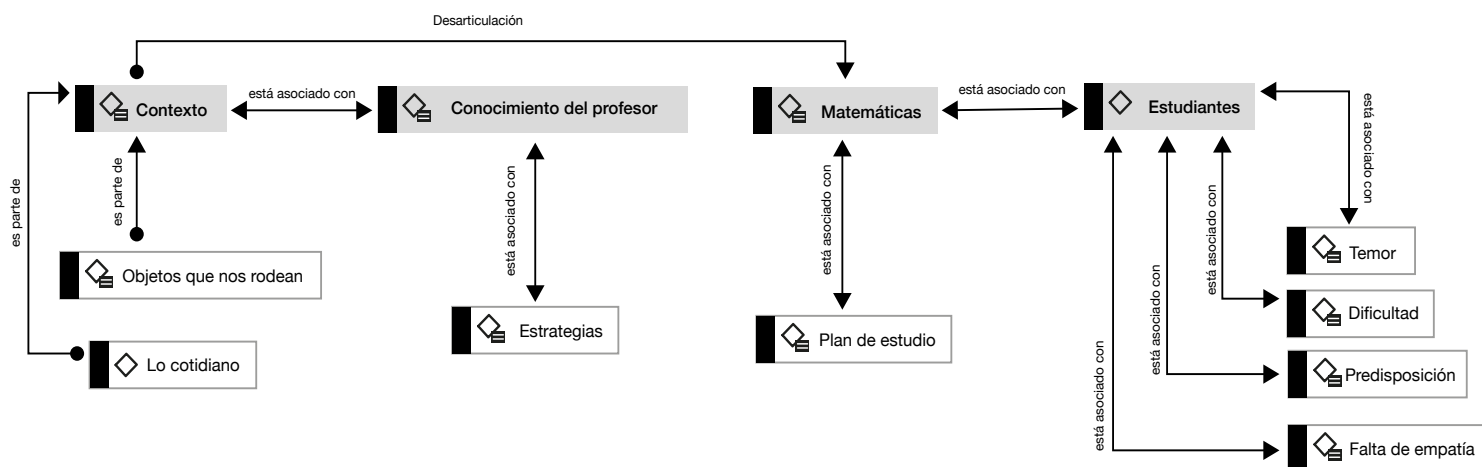
La manera en cómo se puede aplicar un conocimiento se relaciona con el concepto de método o la manera de orientar un proceso. Forma de hacer los procesos. Pero cuando el profesor describe «nos falta más», al parecer, requiere de unas estrategias que le posibiliten relacionar el conocimiento que se enseña con la vida cotidiana de sus estudiantes (Investigador, 2022, fragmento tomado de Atlas.ti).

Se observa una motivación del profesor por transformar su práctica educativa para enseñar las matemáticas en la escuela a partir de un contexto conocido tanto por sus estudiantes como por él mismo; a la vez, se podría reconocer un tipo de barrera que estaría limitando tal enseñanza debido a la ausencia de cierto conocimiento que posibilite articular las matemáticas que enseña con un contexto particular. Es decir, se evidencia una desarticulación que describe la relación entre los conceptos contexto y matemáticas.

Los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en relación con la nota del investigador en Atlas.ti, permiten reconocer, a partir del concepto estudiantes, ciertas limitaciones que pueden ser fruto de ideas preconcebidas de ellos mismos que, de algún modo, estarían generando una visión distorsionada del aprendizaje de las matemáticas en la escuela.

Por otro lado, en el anónimo 15 se observa la siguiente idea: «que [la matemática] se haga más flexible de acuerdo con lo que se observa en el aula; estamos direccionados por el plan de estudio y si usted se sale posee problemas». En esta situación se observa una relación entre las matemáticas y el plan de estudio, centrada, al parecer, en la manera en que el profesor debería enseñar las matemáticas en la escuela (más flexible). Por lo anterior, esa visión del profesor sobre el plan de estudio, de algún modo, estaría limitando una posible transformación de su práctica educativa, la cual estaría desfavoreciendo el aprendizaje en sus estudiantes (Figura 2).

Figura 2
Codificación abierta y axial



Nota: Red elaborada en Atlas.ti.

4. Conclusiones

El propósito de este documento consistió en describir algunos elementos que, mediante un análisis de datos ya recolectados, posibilitaron generar, de manera emergente, categorías preliminares a través de técnicas de codificación abierta y axial. En relación con el uso del *software* Atlas.ti, como herramienta de apoyo al análisis de datos cualitativos, este permite el almacenamiento de documentos, su respectiva codificación, y la elaboración de redes conceptuales.

A modo de conclusión, se puede reconocer un interés y una necesidad por parte de los docentes de reflexionar sobre su desarrollo profesional, para lograr transformar su práctica educativa mediante las matemáticas que enseñan en la escuela, a partir de un contexto conocido por sus estudiantes; esto se evidenció durante el análisis de datos recolectados como fruto de las reflexiones de los profesores en esos procesos de formación. También se lograron identificar algunos fenómenos que pueden estar generando una distorsión en la concepción de los estudiantes en lo que se refiere a aprender matemáticas en la escuela.

6. Referencias bibliográficas

- Aparicio, E., Sosa, L., Torres, L., & Gómez, K. (2018). *Reconceptualización del saber matemático en educación básica* (1.a edición). Universidad Autónoma de Yucatán.
<https://r.issu.edu.do/?l=14511anl>
- Borromeo-Ferri, R., & Blum, W. (2014). Barriers and motivations of primary Teachers for implementing Modelling in mathematics lessons. En *CERME 8 Proceedings* (pp. 1000-1009).

- http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/wg6_papers.html
- Breda, A., Pino-Fan, L. R., & Font, V. (2017). Meta didactic-mathematical knowledge of teachers: Criteria for the reflection and assessment on teaching practice. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 1893-1918. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01207a>
- Gobernación de Antioquia. (2016). *Matemáticas en Contexto*. Gobernación de Antioquia. <https://r.issu.edu.do/ms>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- LacARRIERE, J. L. (2008). La formación docente como factor de mejora escolar. En *Universidad Autónoma De Madrid*. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/279434>
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática*, 83-98. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29194>
- Riscanevo, L. E., & Jiménez, A. (2017). El aprendizaje del profesor de matemáticas como campo investigativo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 173-196. <https://doi.org/10.19053/01227238.6247>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2015). *Factores Asociados*. UNESCO 2016. <https://r.issu.edu.do/?l=14512Xlz>
- Zapata, S. M. (2019). *Transformación del conocimiento profesional del profesor de matemáticas de primaria en el contexto del pensamiento algebraico temprano*. Universidad de Antioquia, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14855>

Autoevaluación a partir del desarrollo de los resultados de aprendizaje en los programas de la licenciatura de Matemática Secundaria

Self-Appraisal from the Developing of the Results of Learning in the Secondary Mathematics Degree Programs

Ana Liliana Abreu Perdomo¹

Resumen

El desarrollo de esta investigación beneficia tanto el área involucrada, el docente responsable de la asignatura como a los estudiantes. Se aborda la incertidumbre que existe cuando se discute o se pondera sobre qué y cómo evaluar, en este caso a los docentes y los estudiantes, pues no se revela siempre la misma apreciación sobre el sentido del proceso de evaluación (De la Cruz et al. 2014). Se propone un modelo de autoevaluación mediante la aplicación de matemática borrosa, a partir del desarrollo de los resultados de aprendizajes en los programas de la licenciatura de Matemática Secundaria. Se utiliza un enfoque mixto, con una muestra de 21 estudiantes, mediante el análisis enfocado en matrices difusas. El resultado principal fue el apoyo que brinda esta disciplina al estudio de la educación matemática.

Palabras clave: autoevaluación, resultados de aprendizajes, lógica difusa, incertidumbre.

Abstract

The development of this research benefits both the area involved, the teacher responsible for the subject and the students. The uncertainty that exists when discussing or pondering what and how to evaluate is addressed, in this case teachers and students, since the same appreciation of the meaning of the evaluation process is not always revealed (De La Cruz et al. 2014). It is proposed is a self-assessment model applying fuzzy mathematics, from the development of learning results in the programs of the Secondary Mathematics Degree. A mixed approach is used, with a sample of 21 students, through the analysis focused on fuzzy matrices. The main result was the support that this discipline provides to the study of mathematics education.

Keywords: self-appraisal, learning outcomes, diffuse logic, uncertainty.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana, ana.liliana@isfodosu.edu.do

1. Introducción

República Dominicana, al igual que otros países, siempre ha enfrentado dificultades educativas; pero no menos cierto es que las instituciones de estudios superiores se encuentran en constante investigación con la finalidad de hacer su aporte en la mejora de las ciencias en cada área. Por esta razón, es necesario que se pueda indagar en modelos matemáticos que contribuyan a mejorar los niveles académicos de los estudiantes en función de los planes de estudio y, con ello, brindar oportunidades para elevar la calidad de los centros educativos (Sánchez y Rendón, 2019). En ese sentido, la investigación se desarrolló buscando una alternativa viable para ir reforzando las competencias de las licenciaturas en función de los resultados de aprendizajes de cada programa que la componen.

De acuerdo con Águila (2010), ante una sociedad ambigua e imprecisa por la naturaleza, y apoyados de la lógica difusa –o como otros autores la han llamado, matemática borrosa–, se puede imitar el comportamiento humano; es decir, diseñar modelos que brinden soluciones viables. En el caso que se aborda, los docentes evalúan lo que consideran importante, en función de los resultados de aprendizaje del programa, pero no siempre coinciden con lo que el estudiante reconoce como valor agregado.

De acuerdo con Haupaya et al. (2010), para manejar fenómenos que contengan incertidumbre es relevante que se trabajen modelos difusos y más aún si hay involucrados cambios suaves y progresivos. Para los autores el razonamiento seguido durante un proceso de evaluación se basa en una sistematización denominada competente e incompetente, si se desea mensurar el nivel de destreza alcanzado. Es ahí donde los estudiantes reflexionan y toman conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de aquellos factores que en ellos intervienen.

Constanza et al. (2012), proponen un modelo basado en lógica difusa para el diagnóstico cognitivo del estudiante y puntualizan que la evaluación siempre ha presentado ciertas dificultades, y en sentido general la nota asignada es una aproximación. Es en la evaluación donde se origina la percepción humana, cuando los docentes valoran las pruebas realizadas por los estudiantes. Entre los resultados se mostró la importancia de incorporar modelos difusos para la evaluación, ya que se toma en consideración el esfuerzo y la motivación de los evaluados.

Arroyo y Antolínez (2015) trabajaron con la lógica difusa como herramienta de evaluación en el sector universitario, en el que abordan los avances de esta disciplina en la valoración actitudinal de los estudiantes involucrados. En ella señalan que ese componente actitudinal influye en los resultados académicos; sin embargo, los docentes universitarios no tienen registro de evidencia relacionado con el mismo. Se resalta que dentro de las estrategias que se deben emplear para fortalecer ese componente es hacer uso de portafolios de evidencias, elaborar proyectos donde puedan relacionar la teoría con la práctica, desarrollar talleres y, claro está, prácticas de laboratorio.

2. Metodología

En el desarrollo de la investigación con un enfoque mixto, se procedió a indagar en los modelos difusos utilizados para la evaluación educativa, utilizando como base el validado por Águila (2010) para evaluar los aprendizajes. Una vez diseñada y adaptada la herramienta de investigación para recolectar los datos, a la estructura de los programas de la licenciatura de Matemática Secundaria, impartida en el recinto Emilio Prud'Homme, se tomó como muestra a 21 estudiantes inscritos en la asignatura Matemática y su Tecnología, divididos en dos secciones. El criterio de inclusión fue que los estudiantes pertenecieran a los ciclos de 8.º y 9.º, ya que estos se encuentran en su tercer año de carrera y están próximos a tomar la evaluación de medio término. Con alcance descriptivo se especificaron las propiedades, las características y los perfiles importantes de los involucrados (Sampieri, 2014).

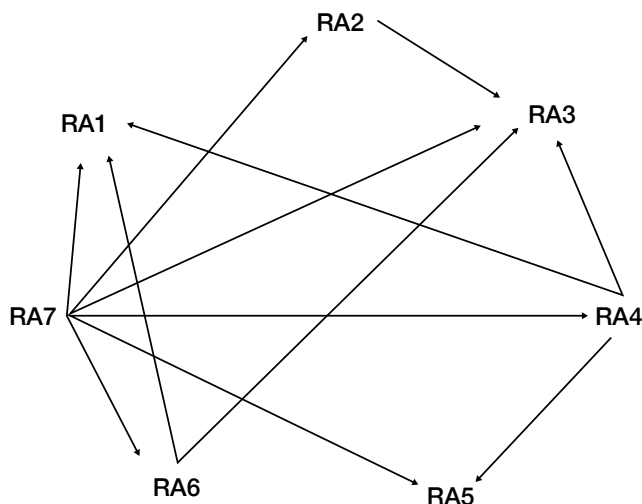
Mediante la técnica de investigación abordada, se aplicó la prueba de autoevaluación a los estudiantes. Una vez culminada las tres unidades del programa de la asignatura seleccionada se evaluaron los resultados de aprendizajes en cada contenido. La prueba se aplicó al docente responsable de la asignatura para hacer una comparación de los resultados que, basados en fuentes primarias y secundarias, aportaron una opinión crítica como valor agregado a la investigación.

En el análisis de los datos se tuvieron en cuenta las respuestas de cada estudiante en la autoevaluación. Se promediaron los datos entre el total de alumnos en cada sección para ser contrastados con el modelo diseñado. Con las matrices difusas se ilustraron los resultados de aprendizajes mejor desarrollados, teniendo en cuenta el contenido de la asignatura, así como un grafo mediante flechas que permite una mejor comprensión del análisis realizado.

3. Resultados

La recolección de los datos permitió realizar un chequeo sobre el estado de preparación real de cada estudiante en su tercer año de carrera. Para poner en práctica el modelo propuesto se tuvo en cuenta la comparación de los resultados en las dos secciones y el docente responsable del área. Esto permitió evidenciar el nivel en que fueron alcanzados los resultados de aprendizajes. A continuación, se muestra la forma en que se analizaron los datos a través de los grafos en una de las secciones.

Gráfico 1
Grafo dirigido de la matriz de adyacencia 1: (Sección 1, 16 estudiantes)



Nota: elaboración propia.

En el grafo dirigido se observa que el resultado de aprendizaje con origen RA4 y destino RA5 significa que tiene mejor desarrollado el resultado de aprendizaje RA4 en relación con RA5 y así con todos los pares de resultados de aprendizajes. Siguiendo este principio, el resultado de aprendizaje que mejor está desarrollado es RA7, por ser la única de la que salen flechas y no le llega ninguna.

Según el orden en que han quedado los resultados de aprendizajes, los estudiantes de la sección 1 de Matemática y su Tecnología desarrollaron mejor el resultado de aprendizaje 7, el cual corresponde a «conectar el conocimiento matemático y tecnológico con otras áreas del conocimiento en una situación problemática». Este resultado va muy acorde con las competencias específicas de la licenciatura de Matemática orientada a Educación Matemática.

Veamos una comparación de los datos de ambas secciones y del docente responsable de la asignatura:

Nivel	Estudiantes/Resultados de aprendizajes		Docente/ Resultados de aprendizajes	
	Sección 1	Sección 2	Sección 1	Sección 2
1.º Nivel	RA7	RA6	RA1	RA2
2.º Nivel	RA6, RA4	RA7, RA1	RA2	RA1
3.º Nivel	RA2	RA5	RA6	RA5
4.º Nivel	RA3	RA3, RA2	RA3, RA5	RA6, RA3
5.º Nivel	RA5	RA4	RA7, RA4	RA4, RA7

Nota: elaboración propia (datos de los grafos dirigidos).

Una vez aplicado el modelo, se puede comparar los resultados que se han obtenido. Por ejemplo, en la sección 1 el resultado de aprendizaje 7 está en el primer nivel, o sea, es la que está mejor desarrollada; en cambio, en la sección 2 el mismo resultado de aprendizaje se encuentra en el nivel 2. Por otro lado, el resultado de aprendizaje 6 en la sección 2 se encuentra en el nivel 1; es decir, es la que tiene mejor desarrollada, más que la sección 1. El mismo resultado de aprendizaje está en el segundo nivel, lo que evidencia la diversidad en ambas secciones.

Es necesario destacar que los estudiantes aprobaron de manera satisfactoria; solo un 31.25 % mantuvo un rango entre 70-79 de calificación numérica (datos extraídos de las calificaciones del acta de registro). De igual manera, la información obtenida por parte del docente responsable coincide con el resultado de aprendizaje 3 en ambas secciones en el nivel 4.

4. Conclusiones

La investigación proporciona al docente y a la institución las posibilidades de descubrir en los estudiantes las principales insuficiencias según los resultados de aprendizajes plasmados en los programas de clase (Perazzi, y Celman, 2017). Con el modelo implementado se afianza lo manifestado por Arroyo y Antolínez (2015), cuando expresan que los estudiantes reflexionan sobre su propio aprendizaje, ponderación que no siempre coincide con el docente, que es donde se encuentra la incertidumbre de la evaluación. Por tal razón, el docente debe apoyarse de modelos difusos para conocer las debilidades que se deben enfrentar, información vital para toda la comunidad educativa. Esto implica la implementación de alternativas de reforzamiento, encaminadas a evitar en un futuro la deserción y que los estudiantes vayan mejor preparados a las pruebas de término de la licenciatura.

De acuerdo con Constanza et al. (2012), el modelo aplicado estima el nivel de conocimiento obtenido por los estudiantes al finalizar la asignatura. La propuesta va acorde con los lineamientos educativos de las instituciones de nivel superior, lo que conlleva a que su aplicación, en cualquiera de las áreas académicas, pueda modificar de manera positiva las prácticas áulicas de los docentes con respecto a su práctica evaluativa.

5. Referencias bibliográficas

- Águila, L. (2010). Propuesta de modelo difuso sobre evaluación del aprendizaje. Departamento de Ingeniería Industrial Facultad de Ingeniería Industrial (CUJAE). *Revista Investigación Operacional*, Vol. 31, N.º 2, 180-190, 2010.
- Arroyo, B., & Antolínez, N. (2015). La lógica difusa como herramienta de evaluación en el sector universitario. *Alteridad. Revista de Educación*. Vol. 10, N.º 2. p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642. DOI: 10.17163/alt.v10n2.2015.01
- Constanza, R., Huapaya, F., Lizarralde, G., & Arona. (2012). Modelo basado en lógica difusa para el diagnóstico cognitivo del estudiante. *Revista Scielo*, Vol. 5 N.º 1. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000100003>

- De la Cruz, R., Espinoza, M., Mizuno, R., Sotelo, M., & Vidaurre, M. (2014). Un modelo difuso para el diagnóstico de alumnos universitarios con bajo rendimiento. *Revista de Investigación de Sistemas e Informática*. ISSN 1816-3823 (versión electrónica).
- Haupaya, C., Lizarralde, F., Arona, G. (2010). Sesgos en la evaluación del estudiante con bajo rendimiento. Un sistema de mejoramiento diagnóstico basado en lógica difusa. *Revista de Educación*, N.º 1. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/13
- Huapaya, C., Casali, A., & Lizarralde, F. (2010). Una propuesta para el diagnóstico del estudiante basado en lógica difusa. Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodologías y Educación. Facultad Ingeniería-Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Perazzi, M., & Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 21, núm. 3. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210303>
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México McGraw-Hill Interamericana de México.
- Sánchez, J., & Rendón, P. (2019). La evaluación en la modelación matemática. Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Colombia. *ResearchGate*. <https://r.issu.edu.do/?l=14513cuy>

Eje 2

Procesos didácticos y de
aprendizaje en Ciencias
Sociales y Humanidades



El niño y su individualidad: presentación de una crítica popperiana al holismo constructivista de la pedagogía contemporánea¹

The Child and His Individuality Presentation of a Popperian Critique of the Constructivist Holism of Contemporary Pedagogy

Robinson F. Ruiz-López²

Yerson Y. Carrillo-Ardila³

Resumen

La ponencia presenta, *grosso modo*, el paneo de lo que ha sido, contemporáneamente, el acercamiento pedagógico relacionado con la enseñanza, el cual tiene que ver con usos científicos que consideran al niño, objeto de la pedagogía, como un prototipo holista. Buscamos, desde la lectura del filósofo Karl Popper, plantear que una perspectiva holista desconoce las distintas singularidades del niño; con esto se propone que se deben revisar las generalidades pedagógicas contemporáneas.

Palabras clave: pedagogía contemporánea, Karl Popper, Jean Piaget, holismo.

Abstract

This paper summary presents an overview of what has recently been the pedagogical approach related to teaching. This approach has to do with the scientific uses that have considered the child, the object of pedagogy, as a holistic prototype. We seek from the reading of the philosopher Karl Popper to state that, precisely, a holistic perspective ignores the different singularities of the child, thus proposing that contemporary pedagogical generalities should be reviewed.

Keywords: contemporary pedagogy, Karl Popper, Jean Piaget, holism.

¹ El presente documento es fruto de la investigación del proyecto «Realidades de la Filosofía». Apuestas pedagógicas de los licenciados en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia (2014-2022), el cual está avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad La Gran Colombia, así como por la Facultad de Ciencias de la Educación.

² Colegio Oblatas al Divino Amor. Colombia, ing.robinsonruiz@gmail.com

³ Universidad La Gran Colombia. Colombia, yerson.carrillo@ugc.edu.co

1. Introducción

De modo general se podría decir que, desde la posición de pedagogos y profesionales en Educación, el lugar disciplinar y epistemológico de nuestro quehacer, de nuestro saber, se muestra cada vez menos claro en el contexto colombiano. La anterior afirmación se funda, en parte, por el inminente y amplio ingreso de las ciencias naturales al acervo teórico y conceptual de la actividad de enseñar; y, por otro lado, por las distintas exigencias de eficiencia y utilidad que el mundo organizacional ha permeado cada vez más de forma asidua en la educación (Moreno & Gutiérrez, 2020, p. 170; Camelo, 2020, pp. 280-283; Figueroa, 2021, pp. 251-252; 67-69; 100).

Esa es la realidad que, al menos en los últimos años, toma mayor fuerza dentro del contexto colombiano y es parte de la hipótesis a sostener dentro de este documento. La pérdida de un lugar disciplinar pedagógico ha devenido en la estandarización de uno de los actores sociales dentro del proceso de enseñanza, el niño; luego, aplicar connotaciones naturalistas o científicas en el acervo mismo de la formación pedagógica genera que los niños, miembros sustanciales del proceso de aprendizaje y formación, se conciben como unidades numéricas aptas para los procesos de estandarización. Es así como se comporta un holismo, noción que en sentido popperiano se corresponde con la idea según la cual todo contenido de la existencia del mundo puede ser comprendido desde una sola perspectiva científica natural (2006, p. 31). En función de lo anterior, este texto tendrá una naturaleza especulativa, en sentido filosófico, lo cual implica una reflexión teórica.

Ahora bien, si en la actualidad la pedagogía es un cúmulo importante de procedimientos, técnicas y aplicaciones, pero no resulta ser un campo de discusión teórico ni práctico donde primen las teorías pedagógicas dentro de ella (Medina, 2007, pp. 34-37), ¿qué opera o domina dentro de la pedagogía? Sobre la base de tal cuestionamiento es claro que el contenido y el saber del ejercicio pedagógico es otro. Pese a que el nombre sea *pedagogía*, con lo que nos encontramos de fondo es con otros saberes disciplinares; en concreto, con la disciplina psicológica, que se anidó desde finales del siglo XIX, y con el contenido organizacional que se ha abierto paso, sobre todo desde mediados del siglo XX.

Podría señalarse la necesaria existencia de la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad para el desarrollo del saber de lo pedagógico; no obstante, parece ser que las otrora perspectivas nacidas como teorías pedagógicas clásicas no tienen cabida, dado a dos motivos en particular. De un lado, su ineficiente contenido cuantificable y científico; y, del otro, su inutilidad en ubicar al niño como un potencial individuo productor.

La pedagogía nacida como un *ethos* que actúa en el alma y en el cuerpo, de acuerdo con los estudios de Werner Jaeger, a propósito de la discusión en torno a la noción griega de *paideia*, tenía por principio un objetivo tripartito: la formación del niño para la virtud plena, el desenvolvimiento de la prudencia mediada por la experiencia y el ejercicio constante de hacer de él un eventual ciudadano para los desarrollos del ejercicio político y social (Jaeger, 2010, pp. 12-15; 103-107). Tales aspectos se validan en la construcción de un sujeto que al final será ciudadano, y un ciudadano en principio. Al menos desde este marco de revisión griego de la pedagogía, actúa, reflexiona y piensa; no es «algo» medible en sus

características cognitivas ni es usado como un «elemento» que pueda ser valorado desde su producción.

Ese aspecto ha sido una de las mayores preocupaciones que tenemos. De ahí que, como formadores, en específico en el campo de la enseñanza de la filosofía, nos preguntemos cómo abordar tal escenario. Por lo pronto, buscamos un resultado con cualidades especulativas, basadas en las líneas hermenéuticas del acervo filosófico, que es posible de indagar a partir de algunas reflexiones de Karl Popper.

Puesto así, la tarea a continuación es señalar que la pedagogía contemporánea propugna la concepción según la cual la realidad de todos los niños es homogénea. Es decir, no es posible discernir características diferenciales entre los sujetos de la pedagogía, pues si esta última se sustenta en postulados científicos, los objetos de estudio de la ciencia son por antonomasia cuantificables. Luego, la apropiación de un modelo científico genera una suerte de contradicción en la pedagogía, pues si su método tiende a regularizar sus objetos de estudio, el niño tendría que ser siempre el mismo, esto es, un prototipo.

2. Metodología

De acuerdo con el filósofo español José Antonio Pérez Tapias, la filosofía ha sido evaluada, por lo general, como una disciplina de reflexión «aséptica» a la realidad. El anterior aserto resulta poco convincente cuando, en rigor, distintos sistemas de pensamiento filosófico se han caracterizado por emerger en condiciones culturales determinadas, es decir, la misma producción filosófica, cargada de enunciados y análisis con respecto al mundo, está seriamente influida, explica Pérez, por circunstancias y contextos pertenecientes a la realidad (1995, p. 11). Tal afirmación es posible de reconocer en un número significativo de autores que muestran una defensa entre la filosofía y su práctica, autores que por tradición son cercanos a un pensamiento liberal e intercesores de las ideas de la ilustración (Cortina, 2007; Hoyos, 2012).

Si bien tenemos distancias con lo expuesto, es necesario indicar que nos sentimos cercanos al elemento metodológico de fondo: la filosofía valora los ejercicios nacidos de la cultura, por lo que desde un punto de vista procedimental valoramos teórica y reflexivamente algunos desarrollos de la pedagogía para sostener que en esta se desarrolla un holismo de comprensión homogénea en los niños. Sostuvimos, por un momento, el punto de vista de Jaeger, de que la pedagogía tiende a la formación del ciudadano. Veamos dos perspectivas más, las cuales podemos llamar puntos de vista filosófico sobre la pedagogía y que, sin embargo, no son tomadas en cuenta para configurar el holismo, que hemos venido sosteniendo como hipótesis.

Para Jean Jacques Rousseau, la existencia misma de la humanidad permite la posibilidad de tener tres maestros. Primero, la educación como efecto de la naturaleza, la cual tiene que ver con el desarrollo de nuestras facultades y órganos; segundo, la educación como efecto de los hombres, la cual es el uso que nos enseñan otros sobre el desarrollo de los efectos de la naturaleza; y, tercero, la educación como efecto de las cosas, que son propiamente las

impresiones que nuestra experiencia nos da a conocer de las cosas (2008, p. 36). Las anteriores educaciones son para Rousseau los «maestros».

Los maestros, al orientar sus indicaciones sin contradicción alguna entre estas, permitirán otorgar el título de «bien educado» a un congénere de la especie humana. Por ello, los «maestros» y sus enseñanzas deben ser sinonímicas y acorde entre sí; de lo contrario, el escenario será el de no estar en «armonía consigo mismo» (2008, pp. 36-37). Esto supone una interesante perspectiva en Rousseau, a saber, una cierta concordancia del contenido de la educación. No obstante, esto resulta en rigor muy difícil de determinar. Rousseau se da cuenta de ello al afirmar que la educación como efecto de la naturaleza no «pende» de nosotros, pues no poseemos ningún control sobre esta; asimismo, la educación, como efecto de las cosas, depende de «nuestra mano»; por último, y, por cierto, la dificultad que Rousseau plantea como problemática es la educación como efecto de los hombres, dado que esta implica que el árbitro de la educación son los hombres, y «¿quién puede esperar que ha de dirigir enteramente los razonamientos y las acciones de todos cuantos a un niño se acerquen?» (2008, p. 37).

Así, Rousseau juega con la imagen de la diana, ¿cómo orientar la educación por efecto de los humanos?; además, ¿cómo dirigir la educación de las cuales no tenemos control alguno? Al principio, valdría la pena recordar, de nuevo, el postulado según el cual la educación es un hábito que puede moldear a la naturaleza para Rousseau. Por ejemplo, aplicando una suerte de ortopedia, permítasenos la expresión, en relación con la inclinación y el sentido de crecimiento de una planta, esta cambiaría la dirección de su crecimiento, empero, la producción de savia no es en rigor algo controlable. En ese sentido, no poseemos ningún tipo de ejercicio de imponer cómo debe ser la prolongación de lo vegetal de una planta (2008, p. 38). Es decir, pese al hábito, algo de la naturaleza permanece. Lo mismo sucede con el hombre, plantea Rousseau, que es posible modificar algunas de sus posturas, sus aspectos morales y políticos; no obstante, algo de su naturaleza permanece (2008, p. 38).

Nacemos sensibles, y desde que nacemos, excitan en nosotros diversas impresiones los objetos que nos rodean. Luego que tenemos, por decirlo así, conciencia de nuestras sensaciones, aspiramos a poseer o evitar los objetos que las producen, primero, según que son aquellas gustosas o desagradables; luego, según la conformidad o discrepancia que entre nosotros y dichos objetos hallamos; y finalmente, según el juicio que acerca de la idea felicidad o perfección que nos ofrece la razón formamos de dichas sensaciones. Estas disposiciones de simpatía o antipatía crecen y se fortifican a medida que aumenta nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia; pero tenidas a raya por nuestros hábitos alteran más o menos nuestras opiniones. Antes de que se alteren, constituyen lo que yo llamo en nosotros naturaleza (Rousseau, 2008, p. 38).

La educación entonces deberá intentar formar para sí mismo, para la formación del hombre, y formar para los demás para erigir el ciudadano. La preposición «para», la cual

denota el fin o el término a que se encamina una acción en específico, es cuestionada por Rousseau en relación con la educación. En este contexto, se define como la formación de los demás para fomentar la ciudadanía y la universalidad, que son aspectos intrínsecos de cada persona. Ahora, las disposiciones que Rousseau mencionaba son distintas; el objetivo no es solo formar al hombre, es también formarlo para estar en una relación con los demás. Es necesario por tanto educar al hombre y al ciudadano (2008, p. 38).

La naturaleza, con las disposiciones expuestas por Rousseau, en el hombre que lo puede hacer tender a una expresión numérica es posible de borrar gracias al influjo de las instituciones sociales buenas. Lo bueno socialmente puede trasladar el yo, la «personalidad», a la común unidad. Así, un hombre ya no se concibe uno, sino una parte de la unidad, de manera que en el todo sea un hombre «sensible», un ciudadano (2008, p. 39).

Esta sensibilidad es destacada por Rousseau al mencionar al espartano que, aunque fue rechazado para formar parte de la guardia, todavía considera a Esparta como su hogar, así como a la espartana que, con orgullo por la muerte de sus hijos ilotas caídos en batalla, encuentra seguridad en su ciudad. Rousseau plantea que esto representa la ciudadanía, ya que en el orden civil no se conserva la primacía de los afectos naturales (Rousseau, 2008, p. 40). Puesto así, existe una suerte de condición o estado en el ejercicio pleno de la ciudadanía en Rousseau, la fluctuación, dado que debe oscilar y apremiar las obligaciones del orden civil antes que sus inclinaciones. De lo anterior surgen dos formas contrarias de institución, pública y común; y particular y doméstica.

Para la pública y común entran a jugar las nociones de patria y ciudadanía; la primera es un conjunto de elementos que hacen nacer de un hombre la pertenencia a su lugar, de ahí que deba lograr una sensibilidad. Así, patria y ciudadanía coexisten. No obstante, las instituciones modernas, aquellas contemporáneas a Rousseau, poco o nada persisten, por lo que «hoy no existen» (2008, pp. 40-41). Para la particular y doméstica, Rousseau plantea que es la formación de un hombre individual, un hombre que hemos venido remarcando con el motivo de hombre modelado. Luego, «¿qué tenemos que hacer para la formación de este raro mortal?» (2008, p. 41).

La pregunta de Rousseau tuvo bastante eco, pasó por los ilustrados europeos del siglo XVIII y por la psicofísica francesa del XIX. La pedagogía pasó de ser un problema político a ser uno científico. El problema de lo anterior es que la adopción científica, desde la valoración de Popper, resulta ser insuficiente.

3. Resultados y discusión

Buscar en Popper un tratado completo sobre pedagogía sería una labor vacía. El filósofo austriaco no lo escribió, pese a su interés inicial por los problemas pedagógicos, pues fue él, junto a otros grandes intelectuales de la época, quienes en 1925 impulsaron una reforma educativa que estaba siendo mediada por el Instituto Pedagógico de Viena, en Austria. Durante este período, Popper escribió algunos artículos en revistas de educación; empero, pareciera que el interés por la pedagogía se fue perdiendo (Suárez, 2013, p. 148).

De esta manera, la concepción de un Popper preocupado por la educación se va desdibujando y, a su vez, la lectura de este autor aparece más arrojada a la creación de conceptos que giran en torno a la política y a la ciencia. Sin embargo, como lo afirma Enrique Suárez, «la obra de Popper está llena de ideas sugerentes» (2013, p.147), entre ellas reflexiones en torno a la educación. La anterior afirmación se debe a su método, pues a partir de allí es posible concebir lo educativo. Ahora, como lo referencia Campo Burgos:

Consecuentemente con los planteamientos hechos en epistemología y en la teoría sociopolítica, en educación Popper da prioridad a los problemas, a la discusión sobre propuestas de solución, al proceso de contrastación, a la revisión, corrección y el mejoramiento permanente de las propuestas y, claro está, de los procesos pedagógicos. Si bien su teoría de la educación no está expresamente formulada, hay referencias que se encuentran en sus distintas obras, de manera especial, cuando habla del desarrollo del conocimiento y de la sociedad abierta (Burgos, 2011, p.19).

Así pues, una de esas esporas que se ocupa sobre educación la podemos encontrar en el texto *La miseria del historicismo*, libro que, como lo sugiere su título, es una crítica a los historicistas y sus métodos y que, sin embargo, a su vez es un enfrentamiento directo con las ciencias sociales en sí mismas, lo que, por extensión, dados sus fines, sus medios y su método, también lo es con la pedagogía. En palabras del mismo Popper:

Los estudiosos que trabajan en una u otra de las ciencias sociales se preocupan grandemente por problemas de método; y gran parte de su discusión es llevada adelante con la mirada puesta en los métodos de las ciencias más florecientes, especialmente la física. Un intento consciente de copiar el método experimental de la física fue, por ejemplo, el que llevó, en la generación de Wundt, a una reforma de la psicología (Popper, 2006, p. 9).

La cuestión radica en que las ciencias sociales, entre ellas la educación, no solo fueron una adopción de un método que no les pertenece a los estudios científicos naturales, sino que el verdadero problema radica en que lo hicieron ignorando y malinterpretando los métodos de las ciencias. Así pues, ya sea un historicista antinaturalista o uno pronaturalista, división propuesta por el mismo Popper, siempre se cometerá un error en cuanto al método.

Vale la pena anotar que la crítica que realiza Popper hacia los historicistas radica, entre otras cosas, en la afirmación de que gracias a sus métodos se pueden generar predicciones históricas basadas en leyes del desarrollo histórico. Esto es que, según los historicistas, la sociedad, teniendo en cuenta todos sus agentes y la historia misma, está guiada por leyes. De esta manera, es solo cuestión de poder desenmarañar dichas leyes y, por «lógica», se podrían hacer predicciones basadas en ellas. Por ejemplo, tomando el rol del historicista, si logro

descifrar las leyes por las cuales se hace la guerra bien podría predecir cuándo se llevará a cabo un nuevo conflicto bélico.

Para Popper, todo lo mencionado con antelación es irrisorio: ¿cómo puede existir un método que prediga el devenir histórico? Se pregunta el filósofo austriaco. Pues bien, siguiendo con su crítica, el método se encuentra en el paradigma mismo de las ciencias naturales, sobre todo en el de la física. En palabras del mismo autor:

El interés científico por las cuestiones sociales y políticas no es menos antiguo que el interés científico por la cosmología y la física; y hubo períodos en la antigüedad (estoy pensando en la teoría política de Platón y en la colección de constituciones de Aristóteles) en los que podía parecer que la ciencia de la sociedad iba a avanzar más que la ciencia de la naturaleza. Pero con Galileo y Newton la física hizo avances inesperados, sobrepasando de lejos a todas las otras ciencias; y desde el tiempo de Pasteur, el Galileo de la biología, las ciencias biológicas han avanzado casi tanto. Pero las ciencias sociales no parecen haber encontrado aún su Galileo (Popper, 2006, p. 8).

Los grandes avances de la física crearon nuevas formas de ver a las ciencias mismas. Sin embargo, lo más importante es que se asomaba un nuevo método para poder crear conocimiento. Los científicos sociales, preocupados por las cuestiones del método, con los ojos puestos en los avances de las ciencias naturales, decidieron aplicar los métodos de esas ciencias a las ciencias sociales. Más aún, hubo resistencia a esto. De lo anterior es de donde surge la clasificación que les otorga Popper a los historicistas. En palabras de él mismo:

Según su opinión sobre la aplicabilidad de los métodos de la física, podemos clasificar a estas escuelas en pronaturalistas o antinaturalistas; rotulándolas de «pronaturalistas» o «positivistas» si están en favor de la aplicación de los métodos de la física a las ciencias sociales, y de «antinaturalistas» o «negativistas» si se oponen al uso de estos métodos. (Popper, 2006, p. 9)

Es menester aclarar, además de esto, que, ya sea un método pronaturalista o uno antinaturalista, según Popper, ambos cometen el mismo error: malinterpretan la lógica de la teoría de las ciencias naturales, su observación y su experimentación, lo que lleva a los historicistas a basar sus métodos en meras especulaciones sin una lógica que las justifique.

La pedagogía, en busca de la comprensión y proposición de métodos para la enseñanza, ha encontrado herramientas claves para su desarrollo epistemológico. La pedagogía contemporánea, enfocada en métodos más positivistas, encontró como su gran aliada a la psicología. Así nos lo hacen saber Saldarriaga, Bravo y Lóor (2016), quienes afirman que una de las teorías sedujo casi del todo a la pedagogía: la teoría constructivista de Jean Piaget, que revolucionó a la psicología en general y que, sin embargo, encontró su mejor molde en los estudios pedagógicos.

Es casi imposible reducir la teoría constructivista a una propuesta pedagógica más. Tal fue su impacto que esta constituye, de manera radical, un antes y un después dentro de la práctica pedagógica. Pero dicha ruptura implicó, entre otras cosas, un abuso de la teoría, a tal punto que ha sido moldeada a cualquier contexto educativo sin más, es decir, sin evaluar su real pertinencia. Sin embargo, esta «unión» entre psicología y pedagogía, trae consigo problemas frente a los nuevos métodos que se adoptan. Estos últimos, dados los postulados del constructivismo, están basados en leyes y holismos. Lo podemos encontrar en lo dicho por el mismo Piaget:

Los procedimientos y las aplicaciones de la nueva educación solo pueden ser comprendidos si se realiza con cuidado el análisis detallado de sus principios y se controla su valor psicológico al menos en cuatro puntos: la significación de la infancia, la estructura del pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil (Piaget, 1969, 108).

Lo mencionado nos lleva directo a la crítica hecha por el mismo Popper, pues este no acepta y, más bien, vuelve falsable aquellas máximas de las ciencias sociales que son basadas en leyes sin más, ya que estas, dice Popper, «pueden emplearse fácilmente para fines bastardos» (2006, p. 12). Lo anterior, afirmando que basar todo en leyes sociológicas, que resultan ser invariables, nos llevará a tener que aceptar cualquier cosa por más indeseable que esta sea.

Las leyes del desarrollo del niño, las leyes del aprendizaje o las leyes enfocadas a la enseñanza resultan ser la columna vertebral de casi toda pedagogía contemporánea. No importa si el modelo pedagógico acepta métodos positivistas o no; según Popper, estos tienen como fundamento el holismo. Por más que se proponga al constructivismo como una pedagogía basada en el individuo, esta no podría ser así, dado que contempla las leyes generales de la construcción del conocimiento.

De ahí que la crítica hecha por Popper al holismo cabe dentro de las discusiones de la pedagogía contemporánea. Su acercamiento a la pedagogía resultaría, en última instancia, en cómo esta pretende ver al niño de manera holista, olvidando por completo la construcción del individuo. Como lo afirma Alberto Selzer (2012):

Por el contrario, para el holismo la conducta individual debe ser explicada, al menos socialmente, en términos de tales macroregularidades, es decir, la ley de organización del todo no resulta de la sumatoria de las partes, sino que es -dicho en lenguaje lógico matemático- de un distinto orden de tipificación lógica.

Ahora, para el filósofo austriaco, esta visión de la conducta individual es errada pues, al encerrar a la pedagogía en un marco de leyes, esta, por deducción lógica, acepta las categorías del holismo. Esto es, a manera de ejemplo, que todos los niños, sin excepción alguna, aprenden igual. Todos responden a los mismos incentivos y, por tanto, se llegará siempre a los mismos resultados. Lo anterior trae como consecuencia que el niño pierda su

individualidad y el maestro vea la educación no como la enseñanza para el individuo, sino como una enseñanza dirigida a un grupo social, pues este grupo responderá siempre de la misma manera, ya que la ley de la psicología así lo dictamina.

Los holismos de la pedagogía pueden llevar, sin más, a utópicos dentro de la educación: pretender que un maestro llegará a cualquier acto educativo y que, por las leyes del aprendizaje, los estudiantes van a recibir el conocimiento de cualquier forma, sin importar su contexto o condición. Esto genera que los modelos pedagógicos erren en pretender una única forma de enseñanza, algo que con frecuencia se ha desmentido en la práctica. En palabras del mismo Popper:

El elemento más fuerte en la alianza del historicismo con el utopismo es indudablemente la posición holística que tiene en común. El historicismo se interesa por el desarrollo, no de aspectos parciales de la vida social, sino de la «sociedad como un todo» (2006, p. 52).

Más aún, es menester aclarar que la propuesta de Popper no se basa en lo antónimo al holismo, es decir, tampoco es la búsqueda de un atomismo radical. Siguiendo la línea argumental de Enrique Suárez (2013), el pensador austriaco es, sobre todo, un defensor del individualismo metodológico. Esto no lo lleva a desconocer las estructuras sociales, sino que, por otro lado, considera que los intereses y acciones individuales no son el resultado de «leyes» o condiciones sociales; son decisiones individuales.

De esta manera, no es arriesgado afirmar que la propuesta de Popper no es un desconocimiento del contexto o de las interferencias del entorno social en el niño. Es, más bien, una propuesta que nos ayude a ver una educación que gire alrededor del individuo, que no pregone una ley única, sino que, por el contrario, encuentre modelos pedagógicos que no solo conciben el contexto del estudiante sino también su individualidad.

4. Referencias bibliográficas

- Burgos, C. (2011). Hacia una teoría educativa desde el pensamiento de Karl Popper. In *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Camelo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), pp. 263-283.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. España: Nobel.
- Figueroa, A. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Revista Conrado. Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos, Cuba*, 17(82), 249-259.
- Hoyos, G. (2012). *Filosofía de la educación*. España: Taurus.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Medina, D. (2007). *La pedagogía tecnocrática a la luz del pensamiento pedagógico universal*. Venezuela: IPASME.

- Moreno Cely, G. A., & Gutiérrez Rodríguez, R. E. (2020). Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. *Universidad & Empresa*, 22(38),160-182.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7583>.
- Pérez, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura: reflexión crítico-hermenéutica sobre la filosofía y la realidad cultural del hombre*. Madrid: Trotta.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Popper, K. (2006). *La miseria del historicismo* (Trad. Pedro Schwartz). Madrid: Alianza. Rousseau, J.J. (2008). *Emilio, o de la educación*. México: Universidad Veracruzana.
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía. *Dominio de las ciencias*, 2, pp. 127-137.
- Selzer, A. (2012). *Notas sobre individualismo y holismo. ¿Convergencia o disyunción?*, IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Suárez, E. (2013). La concepción educativa de Karl Popper. *Estudios Políticos*, (14), pp. 102-143.

Análisis de prácticas docentes de ciencias sociales en el contexto de la Ley 1874 de 2017 para la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia

Analysis of Teaching Practices of Social Sciences in the Context of Law 1874 of 2017 for the Mandatory Teaching of the History of Colombia

Ingrid Lorena Torres Gámez¹

Resumen

Este trabajo hace parte de la investigación doctoral «Prácticas docentes de enseñanza de historia en Bogotá, Colombia», y tiene como pretensión principal presentar el enfoque metodológico del estudio de dos prácticas de docentes de Ciencias Sociales vinculadas a escuelas públicas en Bogotá. Esto, en el marco de la implementación de la Ley 1874 de 2017, cuyo fin es el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia. El referente teórico se basa en Salgueiro (1997), Schön (1998), Perrenoud (2004) y Sacristán (2007), el cual permite reconocer los estudios de la práctica docente como una tarea contemporánea e interdisciplinar entre el campo de la educación y las ciencias sociales. En lo que respecta al referente metodológico, este es de orden cualitativo en tanto otorga lugar protagónico a la observación directa no participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental para obtener resultados investigativos que puedan significar aportes valiosos en la comprensión de la práctica docente de enseñanza de historia en los contextos colombiano y latinoamericano.

Palabras clave: práctica docente, enseñanza de historia, enseñanza de ciencias sociales.

Abstract

This work is part of the doctoral research “Teaching practices in History Teaching in Bogotá, Colombia”, and its main claim is to present the methodological approach of the study of two practices of Social Sciences teachers linked to public schools in Bogotá; this within the framework of the implementation of Law 1874 of 2017 whose purpose is the reestablishment of the compulsory teaching of the history of Colombia. The theoretical reference is based on Salgueiro (1997), Schön (1998), Perrenoud (2004) and Sacristán (2007), which allows recognizing the studies of teaching practice as a contemporary and interdisciplinary task between the field of education and the social sciences. In regards to the methodological reference, this is of a qualitative nature as it gives leading place to direct non-participant observation, the semi-structured interview and the documentary analysis to obtain investigative results that can mean valuable contributions in the understanding of teaching practice of History both in the Colombian and the Latin American contexts.

Keywords: teaching practice, teaching of history, teaching of social sciences.

¹ Universidad Federal de Minas Gerais. Brazil, itorresoei@gmail.com

1. Introducción

La investigación de las prácticas docentes: una tarea vigente

Colombia atraviesa por una serie de debates y ajustes curriculares en torno a la enseñanza de historia. Se trata de debates generados primordialmente por la aprobación de la Ley 1874 de 2017 cuyo fin es el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la Educación Básica y Media.

En este contexto, analizar prácticas de docentes que enseñan ciencias sociales e incluyen dentro de sus planes de estudio contenidos de historia permite a la investigación educativa contemporánea reconocer como mínimo dos instancias: la primera, que dicho saber disciplinar ha acompañado la formación y transformación de ciudadanos, jugando un papel fundamental en los avatares del país, y la segunda, asumir el docente en su estatus de archivo cultural, social y político cuya práctica revela trayectorias, experiencias y resistencias colectivas e individuales.

De acuerdo con la especificidad temática de esta investigación, en este trabajo la enseñanza de historia es comprendida como práctica, discurso y campo de saber que se transforma a lo largo del tiempo, ya que presenta variaciones que corresponden a debates académicos nacionales e internacionales en torno a la construcción y circulación del pensamiento socio-histórico en una sociedad y a intereses de poder expresados en políticas públicas para el sistema educativo.

A la vez, la práctica docente se divisa como un objeto de investigación fruto de los constructos de sentido y significado otorgados por sujetos en contextos sociohistóricos determinados, como la escuela. Hablamos de una categoría de análisis con lugar preponderante en diferentes áreas de las ciencias de la educación (sociología de la educación, historia de la educación, antropología de la educación), definidas en los estudios contemporáneos como piezas fundamentales y heterogéneas en el conocimiento de las dinámicas educativas entre docentes, estudiantes, comunidad, territorio y directivas.

Se trata de una categoría de análisis que supera cualquier noción fragmentada y aislada del «hacer y quehacer» dentro y fuera del aula. Su abordaje revela piezas esenciales que componen el engranaje humano de la acción docente, como la formación, el trabajo, la profesionalización y la organización docente, todas determinadas por contextos históricos que a la vez hablan de características estéticas, éticas y políticas de una sociedad.

Por lo tanto, la fusión entre práctica docente y enseñanza de la historia, que dio vida a esta investigación, también conllevó metodológicamente a una perspectiva acorde con objetivos, sentidos y significados epistemológicos del trabajo de campo con prácticas docentes. Es así que lo etnográfico aparece aquí como mediación entre la observación de los espacios de práctica, el análisis de la práctica de dos docentes de ciencias sociales vinculados a colegios de Bogotá, Colombia, y las representaciones, imaginarios e intenciones de la investigadora.

El enfoque metodológico es de orden cualitativo y asume métodos de las ciencias sociales y las ciencias de la educación que contribuyen a estudiar y explicar la sociedad desde

aspectos centrales en el desarrollo de comunidades y sujetos en tiempos y espacios definidos. De esta forma, las bondades del enfoque cualitativo le permiten a la investigación alejarse de extractivismos académicos e inclinarse hacia intenciones metodológicas de participación y deliberación en la construcción de conocimiento, con especial atención al sentido que los actores dan a las acciones, a las construcciones sociales y a la experiencia creada (Amado, 2017).

En esta sintonía, la investigación cualitativa con perspectiva etnográfica dialoga con el protagonismo de los dos sujetos docentes y sus capacidades para reflexionar sobre sus prácticas. Divisa senderos que conducen a lo microsocioal de la escuela, a las cotidianidades docentes encarnadas en la cultura escolar y la estructura institucional.

2. Metodología

Hablar con y desde la práctica: una apuesta etnográfica

Como se ha mencionado, esta investigación trabaja con dos docentes de ciencias sociales, invitados a participar después de contemplar una serie de criterios educativos, laborales y socio-demográficos, con los que heterogéneamente se contrasta la práctica de enseñanza de historia de una docente con más de 20 años de experiencia, ubicada en el máximo escalafón docente reconocido por el Ministerio de Educación de Colombia, formada en un currículo binario de Historia y Geografía en una de las universidades públicas del país en la década de los ochenta, y un docente con no más de ocho años de experiencia en el aula, con cinco años de vínculo laboral en el sector público y formado profesionalmente en un currículo interdisciplinar de Ciencias Sociales en las primeras décadas del siglo XXI. Se asume así, la dimensión histórico-cultural de la práctica como un factor fundamental para entender los contextos multisituados, plurales y heterogéneos de la realidad docente (Amado, 2017).

Esta investigación entiende que estudiar la práctica docente requiere comprender qué, cómo y por qué los sujetos que educan desarrollan ciertas acciones; por tanto, intercepta en el plano metodológico tres técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada, análisis documental normativo y pedagógico, y observación directa no participante; esta última es el vértice metodológico que alimenta las otras dos, es decir, la observación se privilegia como medio para localizar informaciones primarias sobre cómo accionan los docentes dentro y fuera del aula, cuáles son sus preferencias conceptuales, cómo se relacionan con sus estudiantes, o cuáles son sus mayores apuestas didácticas en aula, lo cual da lugar a la identificación de aspectos que requieren profundización por medio de la entrevista y el análisis documental.

Se debe destacar que la observación y la entrevista juegan un papel fundamental en tanto las prácticas docentes analizadas en este estudio se desarrollan en dos escuelas públicas de Bogotá, Colombia, a las que se les percibe como *locus* privilegiados donde confluyen una amplia gama de expresiones de la vida escolar, y donde el hacer docente da cuenta de intersecciones sociales, políticas, económicas y culturales de gran complejidad por la estratificación social, las comunidades con las que trabajan, las problemáticas juveniles, las

consecuencias de la pandemia, entre otras. Por su parte, el análisis documental aproxima el lente a documentación de diversa naturaleza, producida con signos, significados y sentidos que hablan de las concepciones sobre la práctica.

3. Resultados

Reflexiones del hacer y quehacer metodológico

Los resultados parciales de la investigación presentan ocho aspectos de la práctica docente: objeto inacabado, producto de un contexto, entre lo subjetivo y lo objetivo, simbiosis de la acción, territorio de reflexión, práctica social, fruto de institucionalización y estructura escolar, y el quehacer cotidiano y creativo. Estos aspectos representan argumentos académicos, institucionales y personales con los que se considera que los resultados obtenidos pueden significar aportes valiosos a la comprensión de la práctica docente de enseñanza de historia en el contexto colombiano y latinoamericano.

A estos aspectos se suma uno de los resultados más relevantes para este estudio, comprobar que los contenidos relacionados con la disciplina histórica no han salido del aula, lo que permite afirmar que la Ley 1874 de 2017 es una política educativa que oficializa el regreso de algo que en la práctica nunca se ausentó, sino que, por el contrario, los contenidos históricos predominan en la enseñanza de ciencias sociales y ocupan gran parte del interés de los docentes dedicados a este quehacer.

En tercera instancia, la metodología y perspectiva conceptual de esta investigación hace posible dilucidar nuevas lecturas interdisciplinarias sobre la práctica docente en el contexto latinoamericano. Las últimas décadas del siglo XX abrieron paso a discursos inter y transdisciplinarios de la cotidianidad, el sujeto y la experiencia en el terreno investigativo de las ciencias sociales y de educación, que sin duda trasgreden las formidables fronteras decimonónicas creadas entre los diferentes campos del conocimiento.

En este sentido, aparece una de las reflexiones más valiosas en este estudio. El lugar representativo del ser y el hacer del sujeto docente, reafirmado desde las dos prácticas estudiadas en elaboraciones teóricas que encuentran en lo humano la comprensión de prácticas rutinarias como la llegada al salón de clases, llamar a lista, revisar la tarea o aplicar una evaluación, o prácticas emergentes, imaginativas y creativas como la asociación de contenidos con problemáticas propias de los estudiantes, o didácticas argumentativas y de exploración. Es decir, las prácticas de docentes de ciencias sociales anudan a la enseñanza de la historia, comportamientos, costumbres y creencias aprendidas y compartidas con los miembros de un grupo (Angrosino, 2007), con la posibilidad de ser transformadas o reinventadas dentro y fuera del aula de clase.

4. Conclusiones

No hablamos conclusiones sino de reflexiones que encausan el recorrido conceptual y metodológico sobre aquello que reconocemos como práctica docente. Lo primero es que no existe una mirada unívoca sobre la práctica docente; el análisis de las dos prácticas aquí estudiadas permite afirmar que la construcción discursiva en torno a esta se ha ceñido a necesidades particulares de los contextos espacio-temporales.

La práctica docente desvela relaciones profundas con el saber, el poder, la acción individual y la acción social en marcos institucionales y estructurales. Se trata de un quehacer profesional basado en relaciones que establece el docente con los saberes disciplinares y pedagógicos, en este caso de las Ciencias Sociales, con la organización social de la escuela y con las nuevas tecnologías como medios de socialización importantes en el mundo contemporáneo. En consecuencia, es la «relación con el conocimiento, la cultura escolar y la calidad de la educación» (Castañeda; Parra, 2014).

Tercero, la práctica, en tanto objeto de investigación situado, acoge permanentemente el análisis de la cotidianidad escolar; su vínculo con la escuela la constituye en un lugar para la formación continua del docente; se trata de un espacio privilegiado de investigación educativa que involucra contexto y cotidianidad. En este marco el docente define su concepción del mundo, produce y apropia prácticas y saberes que pueden o no reproducir la realidad social.

La práctica docente es, por tanto, resultado de un proceso de construcción histórica. En este proceso, algunos elementos de esta práctica permanecen, es decir, presentan una continuidad histórica, mientras que otros se transforman. En la práctica docente cotidiana no todo es reproducción. (Salgueiro Caldeira, 1995)

Por último, los hallazgos conceptuales sobre práctica docente de enseñanza de historia ofrecen una interesante explicación de esta como estructura de acción, acto y significado. La necesidad de entender las prácticas docentes dentro de un mundo social con experiencias directas «cara a cara» y en las que se expresa por medio del lenguaje la intencionalidad de la conciencia de un sujeto hacia otro sujeto conlleva a entender que la práctica docente no acontece de manera individual: se constituye en un ejercicio colectivo e intersubjetivo, con dimensiones objetivas y subjetivas que implican, de manera protagónica, al docente como sujeto.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Este tipo de investigaciones sería imposible de realizar si no se contara con la disponibilidad y generosidad de seres humanos que de manera desinteresada abren las puertas de la intimidad del aula y de las prácticas que al interior de esta se tejen. Agradecimientos a los dos docentes que participan de este estudio, porque su quehacer es el insumo principal para la construcción de estas reflexiones.

De manera extendida, un sincero agradecimiento a la Universidad Federal de Minas Gerais y al Gobierno brasileño, porque gracias a estos ha sido posible cruzar este camino académico con el profesor Julio Emilo Diniz, quien amablemente ha orientado el proceso doctoral.

6. Referencias bibliográficas

- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. En: Universidade de Coimbra (Eds.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3.ª ed. (pp. 21-74). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Washington D. C.
- Castañeda, E., Parra Sandoval, R. (2014). *La vida de los maestros colombianos: Interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Ibagué: Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué; Universidad Externado.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ciudad de México: Crítica y Fundamentos.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. V. 1. Madrid: Ediciones Morata.
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1995). La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: un estudio etnográfico. *Qurrículum*, V. 10-11.
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1997). Anna María. La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. *Investigación en la escuela, [S. l.]*, v. 31, p. 61-71.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. v. 1 Barcelona: Paidós Ibérica.

Intertextualidad como estrategia para la comprensión escrita en el nivel crítico

Intertextuality as a Strategy for Written Comprehension at the Critical Level

Francisco González Corporán¹

Resumen

La investigación se realizó en la asignatura «Comprensión y Producción de Textos II», luego de que los participantes presentaron análisis intertextuales solo desde el punto de vista semántico. Con el objetivo de fortalecer la comprensión escrita en el nivel crítico, se estudiaron diversos textos desde la micro, macro y superestructura. Asimismo, se elaboró una guía con esas estructuras, además de un apartado para intertextualidad y textos en contexto, con lo que se realizó un análisis complejo que incluyó datos históricos, contextuales, ideológicos y pragmáticos del autor y la obra, así como su contraste con otros escritos. Como resultado, los participantes comprenden y aplican temas y no textos, de forma crítica, a través de guías, reconocen las estructuras textuales en atención a las distintas tipologías, establecen relaciones de intertextualidad y del texto en contexto para la comprensión de realidades históricas y su vinculación con la actualidad.

Palabras clave: comprensión escrita, intertextualidad, literacidad, nivel crítico, textos en contexto.

Abstract

The research was carried out in the subject “Comprehension and production of texts II”, after the participants presented intertextual analyzes only from the semantic point of view. With the aim of strengthening written comprehension at the critical level, various texts were studied from the micro, macro and superstructure. Likewise a guide with said structures was elaborated, in addition to a section for intertextuality and texts in context, with which it was carried out a complex analysis that included historical, contextual, ideological and pragmatic data of the author and the work, as well as its contrast with other writings. As a result, the participants understand and apply themes and not texts, in a critical way through guides, recognize the textual structures in attention to the different typologies, establish relationships of intertextuality and of the text in context for the understanding of historical realities and their connection with today.

Keywords: written comprehension, intertextuality, literacy, critical level, texts in context.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, francisco.gonzalez@isfodosu.edu.do

1. Introducción

La comprensión es un imperativo del conocimiento; por tanto, en los procesos académicos se privilegia la lectura y con ella la interiorización del contenido. En el caso de la educación superior exige que los estudiantes manejen y utilicen las informaciones con un nivel crítico que, dicho por Ávila Cubides et al., (2017), es una decodificación del escrito más allá de su contenido. Se trata de una reconstrucción semántica y pragmática que permite modificaciones externas para fines prácticos. En este nivel, la relación del lector con el texto es bidireccional y surge por la necesidad de creación y aplicación de conocimientos a su realidad; aquí la lectura es formativa y sirve como referente, incluso, para la toma de decisiones. Este estudio tiene como objetivo fortalecer la comprensión escrita en el nivel crítico a partir de análisis intertextuales y de los textos en contexto.

El trabajo titulado «Actividades para la comprensión lectora a partir de la intertextualidad en la Educación Primaria», de Hechavarría Torres & Infante Sánchez (2021), plantea la lengua desde un enfoque funcional que incluya estructura y reglas desde una perspectiva multidisciplinar y discursiva en la que establecen una dependencia directa del contexto, la comprensión, el análisis y la construcción de relaciones semánticas. Ledesma-Pérez et al. (2020) definen la intertextualidad como el entrecruzamiento semántico de los distintos textos a partir de la elaboración de criterios fijos, mientras Aular (2018) incluye el concepto «multirreferencialidad», una delimitación paradigmática de los aspectos intertextuales que responde a intereses socioacadémicos o investigativos. Aquí se parte de los niveles de comprensión que, según Gordillo Alfonso & Flórez (2009), el literal es información explícita; el inferencial, implícita e interpretativa, y el crítico, interacción entre el autor y el texto. En palabras de Rello Segovia (2017), el nivel crítico es un diálogo entre el texto y el lector, en el que intervienen los conocimientos previos, las estructuras lingüísticas y semánticas internas y externas; estas últimas incluyen la intertextualidad, a lo que Ramírez Aramburú (2017) y Zunino (2017) añaden que las experiencias, expectativas, los conocimientos semántico y pragmático se sobreponen ante lo literal. En este contexto intertextual se aplica la literacidad, considerada por Márquez Herмосillo & Valenzuela González (2018) como una práctica de democratización de la información, mientras Cassany (2005) la cita como una ideología discursiva proveniente de valores históricos y sociales en los que también se evidencian las experiencias y diferencias individuales. De igual forma, Yepes (2019) habla de alfabetización informacional, discriminar, analizar y contextualizar lo leído y leer sobre esto; buscar, pensar y producir ideas que aporten conocimientos útiles en el sentido socioacadémico. En el mismo orden, Fonseca et al. (2019) y Ortega Sánchez & Pagés Blanch (2017) argumentan que contextualizar es aprehender, autorregular e inferir el contenido con fines investigativos. Por su parte, Palacio et al. (2018) entienden que las nuevas tecnologías apoyan los contenidos curriculares y su aplicación en contextos reales, mientras que García García et al. (2018) asumen que las redes sociales acercan al alumno al maestro; además, son un imperativo académico en la actualidad.

2. Metodología

En esta investigación cualitativa se utilizó la observación bajo el enfoque sociocrítico durante la ejecución de las tareas y los cambios generados al aplicar cada etapa. Otra técnica fue la producción escrita en el diagnóstico, elaboración de la guía de análisis y el foro. En ese mismo orden se realizaron revisiones documentales sobre el nivel de comprensión crítico y la intertextualidad.

Tabla I
Sistematización de actividades

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Prueba diagnóstica	Hacer un análisis intertextual del poema «En el atrio», el cuento «La idea que da vueltas» y la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> .
Elaboración de una guía de análisis estructural.	Se explica la superestructura esquemática, la macroestructura semántica y la microestructura textual con cada uno de los aspectos que contienen y se elabora una guía con las tres estructuras de los textos.
Aplicación de la guía a textos con distintas tipologías y temáticas similares.	Aplicar la guía para un análisis intertextual, primero a la película <i>Los miserables</i> y el poema «Alegre melancolía», después a los poemas «Gólgota rosa», «Divinidades» y «la Casada infiel».
Inclusión del apartado «intertextualidad y textos en contexto» a la guía de análisis.	En este apartado se incluyen datos técnicos de la obra, del contexto, ideológicos y su contraste con otros de distintas e iguales épocas, tipologías, autores, escenario histórico y medios de difusión. Se establece una relación entre el texto y alguna realidad actual. Se finaliza con una valoración crítica del contenido.
Aplicación de la versión final de la guía de análisis a un texto expositivo con secuencia temporal.	Analizan el texto «La madre en el drama histórico de la isla», de Juan Bosch, utilizando la guía.
Foro: mi experiencia con la intertextualidad.	Explican su experiencia con el trabajo de comprensión de textos a través de la intertextualidad.

Nota: elaboración propia (datos de los grafos dirigidos).

3. Resultados

La implementación de este trabajo es una innovación en el contexto académico, pues los participantes fortalecieron las competencias para la comprensión de textos escritos mediante la incorporación de la intertextualidad, un elemento que aporta información externa y

facilita el análisis contextual y funcional de lo que se lee. Como hallazgos, reconocen y aplican las estructuras en análisis textuales e intertextuales mediante guías que elaboran, analizan textos con temáticas similares y tipologías distintas en atención a su macroestructura semántica, comprenden temas y no textos y reconocen la importancia de establecer relaciones de intertextualidad y el texto en su contexto para la comprensión de realidades históricas y su vinculación con la actualidad.

Estas evidencias se corresponden con los planteamientos de Ledesma-Pérez et al. (2020), ya que la intertextualidad es una conexión semántica que, además, toma en cuenta la multirreferencialidad que, según Aular (2018), es la delimitación de elementos que se asumen en un análisis intertextual, de modo que una guía sistematiza el contenido de manera pragmática. En este caso, con aplicación directa al nivel de comprensión crítico, ya que se dio una interacción entre el texto y el lector, tal como lo definen Gordillo Alfonso & Flórez (2009); asimismo se explica que en este diálogo son relevantes, tanto las estructuras de significado como las contextuales y se ejecuta mediante modelos interactivos de lectura de los que hablan Rello Segovia (2017), quienes agregan que la experiencia extrapola el conocimiento hasta lo extralingüístico y funcional desde la intertextualidad, definida por Ramírez Aramburú (2017) y Zunino (2017) como práctica y dominio semántico aplicable a cualquier contexto. Así se da la aprehensión en la que tributan los planteamientos de Fonseca et al. (2019) y Ortega Sánchez & Pagés Blanch (2017).

Fue de gran importancia la exposición de los participantes a múltiples informaciones relacionadas con los textos objeto de estudio, de modo que la literacidad y democratización de la que hablan Márquez Hermosillo & Valenzuela González (2018) se muestran en los análisis como causa de las prácticas holísticas de lecturas que incluyen valores históricos e individuales y pasan de ser textos a temas; así lo confirma Cassany (2005). La comprensión crítica implica discriminación y alfabetización informacional, también el apartado de textos en contexto se corresponde con este planteamiento de Yepes (2019), porque no solo se describió, sino que se puso en práctica el pensamiento, la búsqueda y producción de conocimientos. El análisis intertextual demostró que el autor escribe para su época y movido por factores internos y externos. Hoy la divulgación es multidireccional, por eso es importante el reconocimiento de los medios difusores, lo cual coincide con lo dicho por Palacio et al. (2018) sobre la relevancia de las nuevas tecnologías y las redes sociales para el campo académico, en particular, en los procesos de comprensión. Así lo corroboran García García et al. (2018), cuando las definen como un punto de partida para el aprendizaje y en el nivel de comprensión crítico se aplica a la realidad social y a los problemas cotidianos.

4. Conclusiones

La utilización de la intertextualidad como estrategia para la comprensión en el nivel crítico implica un trabajo multidimensional, debido a que requiere de lectura intensiva y búsqueda constante de información asociada al texto que se estudia. En ese mismo orden, precisa de relaciones bibliográficas sincrónicas y anacrónicas, así como conocimiento del

contexto histórico, ideología e intención comunicativa. En este punto lo importante es seleccionar otros escritos que apoyen la cuestión, ya que en intertextualidad son temas, no textos aislados.

En cuanto a los hallazgos académicos, la elaboración de una guía de análisis que incluya los elementos propios del escrito garantiza la comprensión interna, pero al agregar el apartado de texto en contexto se llega a la literacidad, criticidad y profundización de aprendizajes en torno al tema; además, se genera una motivación en los participantes. Estos conocimientos se aplican a la realidad cotidiana y son un imperativo de los cambios socioculturales y la transformación de los individuos, sobre todo en tiempos de diversidad informacional.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Para este trabajo no se contó con ningún financiamiento ni afiliación a una entidad específica.

6. Referencias bibliográficas

- Aular, A. (2018). Filtros Epistemológicos y Multireferencia. *Arje*, 12(23), 371-378. <http://bitly.ws/sC7F>
- Ávila Cubides, C. P., Higuera Rojas, M., & Soler Cárdenas, R. N. (2017). Lectura crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Conocimiento, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873>
- Cassany, D. (2005). Alfabetización crítica: ideología de la lectura y la escritura. Trabajo presentado en el *Workshop del IX Simposio Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas*. <https://r.issu.edu.do/?l=12660P2a>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa: Diario de Psicólogos Educativos*, 25, 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- García García, M. Á, Arévalo Duarte, M. A., & Hernández Suárez C. A. (2018). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 155-174. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200155
- Gordillo Alfonso, A., & Flórez, M. d. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: realicé un planteamiento investigativo y reflexivo para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Novedades Pedagógicas*, 1(53), 95-107. <http://bitly.ws/sCaz>
- Hechavarría Torres, R., & Infante Sánchez, Y. (2021). Actividades para la comprensión lectora basadas en la intertextualidad en la educación primaria. *Revista Asociación Latinoamericana de Ciencias Neutrosóficas. ISSN 2574-1101*, 17, 41-48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5111796>
- Ledesma-Pérez, F., Cruz-Montero, J., Caycho-Ávalos, M., & Rosales-Llontop, R. (2020). La intertextualidad en egresados de Educación Básica. *Revista Innova Educación*, 2(3), 456-473. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.006>
- Márquez Hermosillo, M. M., & Valenzuela González, J. R. (2018). Lea más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la lectoescritura. *Synèctica*, (50), 0. <https://r.issu.edu.do/?l=12659Tqp>

- Ortega Sánchez, D., Pagés Blanch, J. (2017). Alfabetización crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS Revista de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1), 102-117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.118>
- Palacio Suárez, P. A., & Múnera Vélez, M. (2018). Herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de alfabetización y el rendimiento académico de los alumnos de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. <https://r.issu.edu.do/l?!=117245Eu>
- Ramírez Aramburú, J. R. (2017). *Niveles léxicos, semánticos y comprensión lectora en estudiantes de 3.er grado de instituciones educativas públicas de San Juan de Lurigancho*. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6005>
- Rello Segovia, J. (2017). *Mejorar la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Disponible en Tesis Doctorales en Línea, Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.158372>
- Yepes, J. L. (2019). El desarrollo de habilidades informacionales y la creación de nuevos conocimientos: los conceptos de alfabetización informacional (informationalalphabet) y alfabetización crítica. *Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación*, 13(1), 29-36. <https://doi.org/10.54886/ibersid.v13i1.4595>
- Zunino, G. (2017). Procesamiento de causalidad y contra causalidad: interacciones entre la estructura sintáctica y el conocimiento del mundo en la comprensión de las relaciones semánticas. *Revista Signos*, 50(95), 472-491. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300472>

Dimensiones de la resiliencia en el personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza de Santo Domingo Norte en el contexto del Covid-19

Dimensions of Resilience in the Nursing Staff of the Hugo Mendoza Pediatric Hospital of Santo Domingo Norte in the context of Covid-19.

Eugenia M. De los Santos Sugilio¹

Carlos Arturo González Lara²

Betty Miguelina Reyes Ramírez³

Ashley Dashira Fajardo Balbi⁴

Resumen

El objetivo principal fue analizar el nivel de uso de dos dimensiones de resiliencia en el personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza de Santo Domingo Norte en el contexto del COVID-19, durante el periodo septiembre 2021-enero 2022. La investigación sigue un enfoque descriptivo, de corte transversal, de campo y cuantitativo. La población participante fue el personal del Departamento de Enfermería que consta de 173 personas, de las cuales se seleccionó una muestra de 35. El instrumento utilizado fue la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson. En cuanto a los datos que arrojó la corrección e interpretación del instrumento, los sujetos evaluados muestran niveles altos de persistencia y tenacidad y de adaptabilidad y redes de apoyo. Los resultados indican que el personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza es capaz de adaptarse de forma efectiva y sana a eventos y cambios inesperados.

Palabras clave: resiliencia, persistencia, tenacidad, adaptabilidad, redes, apoyo, COVID-19, enfermería.

Abstract

The main objective was to analyze the level of use of two dimensions of resilience in the nursing staff of the Hugo Mendoza Pediatric Hospital in Santo Domingo Norte in the context of COVID-19, period September 2021 - January 2022. The research follows a descriptive approach, cross-sectional, field and quantitative. The participating population was the staff of the Nursing Department which consists of an amount of 173 people, the sample included 35. The instrument used was the Connor and Davidson Resilience Scale. Regarding the data that the correction and interpretation of the instrument yielded, the evaluated subjects show high levels of persistence and tenacity and of adaptability and support networks. These results indicate that the nursing staff of the Hugo Mendoza Pediatric Hospital is able to adapt effectively and healthily to unexpected events and changes.

Keywords: resilience, persistence, tenacity, adaptability, networks, support, COVID-19, nursing.

¹ Ministerio de Educación. República Dominicana, 18dseugenia@gmail.com

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, cagonzalez0332@gmail.com

³ Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana, breyes45@uasd.edu.do

⁴ Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana, ashleybalbi23@gmail.com

1. Introducción

El COVID-19 provocó cambios drásticos en la humanidad, debido a su incidencia en todos los ámbitos de la vida (económico, social, espiritual, entre otros), su fácil propagación y la poca información para su manejo. El personal de salud fue una de las poblaciones más afectadas por este virus, ya que tenía bajo su responsabilidad salvaguardar la salud y vida del resto de las personas, por lo que se vio obligado para lograr su objetivo a enfrentar largas jornadas de trabajo, separación de sus familias, riesgo de perder su propia salud o vida, eventos dolorosos con afectaciones físicas y psicológicas, entre otros.

La importancia de determinar en estos sus aptitudes para afrontar las dificultades experimentadas en el desarrollo de su práctica laboral, en el contexto Covid, y los factores intrínsecos y extrínsecos que más les han aportado están relacionados con el proceso llamado resiliencia, el cual se refiere a la capacidad de las personas para sobreponerse ante adversidades y experiencias de episodios o problemas traumáticos, mediante el aprendizaje de estos sucesos (Becoña, 2006; Cabanyes, 2010; Parizaca & Vera, 2021; Peña, 2009). Es decir, permite que los humanos se adapten a las situaciones difíciles al incentivar el uso de herramientas que les permitan afrontar el problema y encarar con optimismo la nueva realidad.

A pesar de que la pandemia COVID-19 ha sido de las más funestas enfrentadas por la humanidad a lo largo de su historia (Pérez et al., 2020), son muy escasos a escala nacional los estudios realizados sobre sus afectaciones psicológicas y las estrategias para afrontar estas situaciones de forma saludable, sobre todo en la población mencionada. Por tanto, esta investigación es de suma importancia para el hospital objeto de estudio y la comunidad científica enfocada en la salud mental, ya que el objetivo de este estudio es determinar el nivel de resiliencia a través de los factores que la componen, del personal de salud que labora en dicho hospital.

La resiliencia ante estas circunstancias inesperadas y negativas para la humanidad es un recurso indispensable para lograr llegar a un equilibrio en cuanto a la salud mental, la cual es motivo de preocupación en la actualidad por los diversos efectos que han podido tener estos cambios involuntarios en los seres humanos.

2. Metodología

La investigación sigue un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo, de corte transversal y de campo. El tipo descriptivo se centra en discriminar las propiedades, características y los rasgos importantes de cualquier fenómeno (Bernal, 2010; Hernández et al., 2010). Por ello, el propósito de este estudio es describir la realidad del hospital objeto de investigación en torno a los niveles de resiliencia en tiempos de Covid-19 que posee el personal de enfermería, según los factores que la componen.

Se recopilan datos en un periodo único y corto de tiempo (septiembre 2021-enero 2022) y el instrumento se aplicó a los sujetos en una sola ocasión, lo cual la hace ser de corte transversal; se recolecta la información en un solo momento (Rodríguez & Cabrera, 2007).

Es cuantitativa, ya que, como señalan Hernández et al. (2017) sobre los estudios de esta naturaleza, se utiliza la recolección de datos con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con la finalidad de establecer patrones de comportamiento y probar teorías. En este estudio los resultados se cuantifican y los niveles de las distintas dimensiones de la resiliencia se expresan de forma numérica. Por lo tanto, los factores investigados han sido medidos mediante la estadística descriptiva, tablas de frecuencia y porcentaje para realizar el análisis de los datos. Por último, es de campo, ya que se aplicó una encuesta al personal de salud en su ambiente natural del hospital. Según Berlingar y Lee (citados por Hernández et al., 2010), estos estudios se efectúan en situaciones realistas, en las que las variables independientes solo son tan controladas como lo permite la situación.

El instrumento utilizado fue la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2016), diseñada como una herramienta para el ámbito clínico, con la que se puede identificar conductas resilientes, de manera temprana, y valorar las respuestas de los adultos a los tratamientos psicológicos. Se trata de una escala autoaplicable de 25 ítems, tipo Likert. El rango de puntuación es de 0 a 100 como máximo. Los resultados que ofrece son de «alta resiliencia» para las puntuaciones más altas, y de «sujetos con baja resiliencia» para las bajas.

3. Resultados

Tabla 1
Variables demográficas del personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Masculino	10	29
Femenino	25	71
Edades		
18-30 años	19	54
31-45 años	11	32
46-60 años	5	14

Nota: Ficha de datos demográficos aplicada al personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza. n=35

La Tabla 1 describe los datos demográficos recopilados con la muestra participante del personal de enfermería del hospital objeto de estudio. A partir de la misma, es posible establecer que 25 sujetos de sexo femenino representan el 71 % y 10 del sexo masculino representan el 29 % del personal de enfermería. Por otro lado, se observa que el 54 %

corresponde a 19 sujetos de la muestra con edades entre 18 y 30 años; el 32 %, con una cantidad de 11 evaluados, tiene edades entre 31 y 45 años, y el 14 % equivale a 5 personas con edades de 46 a 60 años.

Tabla 2
Nivel de persistencia y tenacidad del personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	20	57
Medio	10	29
Bajo	5	14

Nota: Escala de Resiliencia de Connor y Davidson aplicada al personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza. n=35

En cuanto a la persistencia y tenacidad del personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza, 57 % corresponde a 20 sujetos que obtuvieron un nivel alto, 29 % corresponde a 10 sujetos con un nivel medio, y el 14 %, equivalente a 5 sujetos, evidenció un nivel bajo.

Tabla 3
Nivel de adaptabilidad y redes de apoyo del personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	20	57
Medio	11	31
Bajo	4	12

Nota: Escala de Resiliencia de Connor y Davidson aplicada al personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza. n=35

La Tabla 3 muestra que el personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza en la dimensión adaptabilidad y redes de apoyo de la resiliencia se encuentra un 57 % correspondiente a 20 sujetos en un nivel alto, seguido de 31 % correspondiente a 11 sujetos con un nivel medio y 12 % equivalente a 4 sujetos con un nivel bajo.

4. Conclusiones

En cuanto al primer objetivo, se identificó el nivel de persistencia y tenacidad en el personal de enfermería del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza. Se ha observado que los evaluados manifiestan un alto nivel en cuanto a esta dimensión de la resiliencia, hallazgos que coinciden con los de Parizaca y Vera (2020). La población estudiada muestra buenas aptitudes para ser constantes y firmes en la búsqueda de lograr los propósitos y las metas que surjan de forma intrínseca o extrínseca, y son capaces de tomar acción ante la necesidad de alcanzar un objetivo.

El segundo objetivo busca señalar el nivel de adaptabilidad y las redes de apoyo de los sujetos que han sido evaluados. Se ha identificado que los evaluados gozan de un alto nivel en cuanto a esta dimensión de la resiliencia y que concuerdan con los de Kilinç y Sis (2020); en donde se determinó también un alto nivel. Esto supone que los participantes en este estudio poseen buenas aptitudes de maleabilidad para transformarse según la adversidad encontrada y utilizando oportunamente sus redes de apoyo, en la búsqueda de lograr los resultados que necesitan alcanzar.

5. Agradecimientos y reconocimientos

A Dios, por permitirnos culminar esta meta tan importante en nuestras vidas, darnos la fortaleza y sabiduría para seguir adelante y nunca desampararnos ante las adversidades que surgieron en el camino.

Al equipo de investigación, por convertirse en una hermandad que permitiera lograr este estudio, en el cual se destacan todos los talentos y las capacidades para trabajar en equipo y con la calidad necesaria.

Al personal del Hospital Pediátrico Hugo Mendoza, por ser el lugar de estudio de nuestra investigación, por las informaciones brindadas, la amabilidad con la que nos trataron en todo momento y la gran disposición para ayudarnos y responder a las interrogantes que formulamos.

6. Referencias bibliográficas

- Becoña, I. E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. <https://r.issu.edu.do/?l=14517Cag>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Pearson. <https://r.issu.edu.do/?l=114707cq>
- Cabanyes T. J. (2010). Resilience: An approach to the concept. *Revista de Psiquiatría y Salud mental*, 3(4), 145-151. [https://doi.org/10.1016/S2173-5050\(10\)70024-8](https://doi.org/10.1016/S2173-5050(10)70024-8)
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2017). Cómo se originan las investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas. http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2771/506_2.pdf
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Kılınç, T., & Sis Ç. A. (2021). Relationship between the social support and psychological resilience levels perceived by nurses during the COVID-19 pandemic: A study from Turkey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(3), 1000-1008. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ppc.12648>
- Parizaca C. G. F., & Vera F. C. A. (2021). Resiliencia y motivación laboral en el contexto de la COVID-19, enfermeras microredes de Cerro Colorado y Paucarpata, Arequipa-2020. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12757>
- Peña, F. N. E. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit*, 15(1), 59-64. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272009000100007
- Pérez, A. M. R. P., Gómez, T. J. J., & Dieguez, G. R. A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(2), 1-15. <https://r.issu.edu.do/?l=14518MLx>
- Rodríguez, M. C. M., & Cabrera, I. P. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería universitaria*, 4(1), 35-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821004.pdf>

Percepción de estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje del alumnado dominicano del nivel secundario en el Gran Santo Domingo

Perception of Teaching Strategies and Learning Strategies of Dominican Students at The High School in El Gran Santo Domingo

Martin Santana¹

Iván Moronta²

Ginia Montes de Oca³

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer diferentes estrategias de aprendizaje de los estudiantes de secundaria del Gran Santo Domingo, así como la percepción que tienen sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes. Este trabajo tiene un carácter exploratorio, descriptivo y, a su vez, correlacional. Para ello se han creado dos instrumentos *ad hoc*, uno basado en el inventario de hábitos y estrategias de estudio de González (2003) y otro creado sobre estrategias de enseñanza para los fines de la investigación. Se han hallado datos significativos en cuanto a las estrategias de preparación de la información; también sobre la percepción de los alumnos acerca de las estrategias que tienen que ver con el uso de la tecnología por parte de los docentes del sector público en comparación con el privado.

Palabras clave: alumnado, aprendizaje, docencia, estrategias, enseñanza, nivel secundario.

Abstract

The objective of this communication is to know different learning strategies of high school students of Great Santo Domingo, as well as the perception they have about the teaching strategies used by teachers. This work has an exploratory, descriptive and correlational character. For this, two *ad hoc* instruments have been created, one based on the inventory of strategies and study habits of González (2003) and another also created *ad hoc* for the purposes of the research. Significant data has been found regarding preparation strategies of information. Also, about the perception of students about the strategies that have to do with the use of technology by teachers in the public sector compared to the private sector.

Keywords: students, learning, teaching, strategies, learning, secondary level.

¹ Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice). República Dominicana, martin.santana@ideice.gob.do

² Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice). República Dominicana, ivan.moronta@ideice.gob.do

³ Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice). República Dominicana, ginia.montesdeoca@ideice.gob.do

1. Introducción

Existen múltiples variables que tienen incidencia en cuanto al desarrollo de las competencias del alumnado de secundaria y es notorio que las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos son un indicador fundamental (Valdés et al., 2012). Asimismo, las estrategias de enseñanza del profesorado juegan un papel esencial en su función de facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje, de forma tal que intervienen en la comprensión, los valores y el trabajo cognitivo del alumno, para establecer relaciones en aspectos de un tema académico, resolver problemas y el pensamiento crítico de los estudiantes (Peralta, 2015).

Antes que nada, es necesario aclarar que lo que se conoce como estrategias de aprendizaje se refiere al conjunto de acciones y decisiones que toman los alumnos con el fin de alcanzar los conocimientos u objetivos de una clase y mejorar su propio aprendizaje (Monereo et al., 2000; Martínez y Bonachea, 2006; Maldonado-Sánchez et al., 2019), lo cual indica que el uso de estas, aunque en ocasiones las suministre el docente, son de uso exclusivo del discente. Es preciso saber en qué consisten las estrategias de enseñanza, ya que este concepto se parece al mencionado con anterioridad (estrategias de aprendizaje), pero ambos tienen usos y finalidades diferentes, pues las estrategias de enseñanza son las que utiliza el docente para lograr el desarrollo de las competencias a través de los contenidos o temáticas a impartir (Pamplona et al., 2019).

Por consiguiente, la repercusión que poseen las estrategias de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del alumnado de secundaria es vital, al igual que la percepción del alumno de las estrategias de enseñanza que utiliza el docente. En ese sentido, las estrategias de aprendizaje también pueden actuar como predictor del rendimiento académico y determinar el éxito o fracaso del alumno (Vásquez, 2006), sin mencionar el componente de motivación que estas pueden propiciar en el alumnado (Montoya, et al. 2018).

Además, el buen empleo de las estrategias de enseñanza, que incluyen el uso de las tecnologías de un maestro que se muestre justo y con buena intuición, generará una mejor motivación en su clase, al ayudar al estudiante a superar diferentes preocupaciones que llegan en la secundaria en conjunto con la adolescencia. Aunque hay que tomar en cuenta lo expuesto por (Txabarri, 2016), que nos dice que dado el carácter de las estrategias de enseñanza y su clasificación poco consensuada pueden ser multifacéticas y difusas.

El estudio de las estrategias, tanto de enseñanza por parte del docente como las que utiliza el alumno para aprender, conforman un eje esencial que puede propiciar futuros cambios desde la escuela para el alumno y el docente, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias que establece nuestro currículum en el Nivel Secundario.

Los objetivos planteados de manera preliminar son:

1. Identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos de secundaria del Distrito Nacional.
2. Analizar la percepción de los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza en función del sector al que pertenece el centro (público o privado).

2. Metodología

Es un estudio exploratorio y a la metodología utilizada es de enfoque cuantitativo. De igual forma, se ha utilizado un diseño descriptivo y correlacional, ya que es el que se ajusta a las necesidades de la investigación.

2.1 Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo la recogida de información sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes fue creado *ad hoc*, con base en el inventario de hábito y estrategias de estudio de González (2003), con una fiabilidad global de $\alpha=.773$, la cual es buena. El utilizado para medir la percepción sobre las estrategias de enseñanza percibidas también fue creado *ad hoc*, pero de elaboración propia y cuenta con una fiabilidad global de $\alpha=.916$, la cual es excelente.

Ambos instrumentos son inventarios compuestos por escalas tipo Likert en el que las respuestas van desde 1 (nada) hasta 4 (siempre). El inventario de estrategias y hábitos de estudio tiene 10 dimensiones: actitud e interés hacia la escuela, autocontrol, gestión del tiempo, ansiedad y preocupación por los estudios escolares, atención y concentración, preparación de la información, selección de las ideas principales, uso de técnicas de apoyo, estrategias de repaso y comprensión en el estudio. Para esta investigación se han utilizado solo cuatro dimensiones concernientes a estrategias o técnicas que utilizan los alumnos. Mientras que el inventario de estrategias de enseñanza la conforman cinco dimensiones: planificación de la clase, introducción de la clase, desarrollo de la clase y práctica, cierre y evaluación de los aprendizajes y uso de las tecnologías.

Tabla 1
Distribución muestral por género y sector

Género		n		Sector		n
Chico	Chica	Otro	Total	Público	Privado	Total
913	1122	23	2058	708	1350	2058
44.4 %	54.5 %	1.1 %	100 %	34.4 %	65.6 %	100 %

Nota: Elaboración propia.

2.2 Muestra

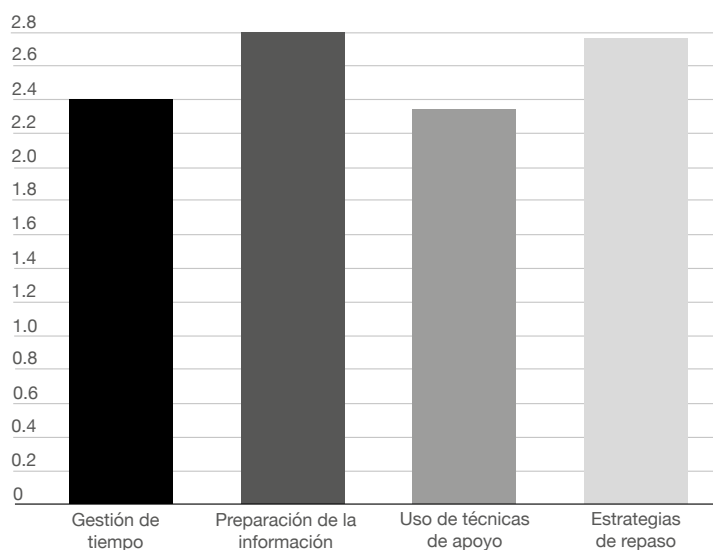
La población total del estudio es una porción representativa de las 18 regionales educativas de N=5923 alumnos. Para este trabajo se extrajo una muestra de las regionales 10 y 15 correspondientes al Gran Santo Domingo para un total de n=2058. La distribución de la muestra en función del género y el sector se puede observar en la tabla.

3. Resultados

Para la obtención de los resultados se realizó el análisis de datos en el *software* SPSS V25.

Se hallaron resultados similares de las medias en diferentes dimensiones respecto al tipo de estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos de secundaria del Gran Santo Domingo. En ese sentido, las medias de las puntuaciones fueron $M=2.41$ para estrategias de gestión de tiempo, $M=2.79$ en preparación de la información, $M=2.33$ para uso de técnicas de apoyo y $M=2.76$ estrategias de repaso, resultados que se pueden apreciar en el Gráfico 1 a continuación.

Gráfico 1
Medias del alumnado respecto al uso de diferentes estrategias



Nota: elaboración propia.

Se puede apreciar que la dimensión con mayor puntuación en su media es la de preparación de la información.

Además, se analizó la percepción del alumnado acerca de las estrategias de enseñanza del profesorado en función del sector (público o privado) al que pertenecen los centros educativos. Se hallaron diferencias significativas en cuatro de las cinco dimensiones de las estrategias de enseñanza que perciben los alumnos (ver Tabla 2). En cuanto a la introducción de la clase, el desarrollo de la clase y la práctica, el cierre y la evaluación de los aprendizajes y el uso de las tecnologías se aprecian medias más altas de puntuación en el sector público que en el privado. Solo en el caso de la dimensión de introducción a la clase se observa un tamaño del efecto débil, ya que las demás dimensiones no tienen un tamaño del efecto significativo. Aun

así, las diferencias de medias permiten realizar apreciaciones de lo que perciben los alumnos en cuanto a las estrategias de enseñanza de los docentes en el sector público.

Tabla 2
Diferencias en la percepción de estrategias de enseñanza en función del sector

Variable	Sector	N	Media	DT	t	p	d
Planificación de la clase	Público	708	3.15	.760	1.40	.159	0.06
	Privado	1350	3.10	.731			
Introducción a la clase	Público	708	3.25	.677	5.38	.000*	0.24
	Privado	1350	3.08	.705			
Desarrollo de la clase y práctica	Público	708	2.71	.562	3.19	.001*	0.14
	Privado	1350	2.63	.542			
Cierre y evaluación de los aprendizajes	Público	708	2.95	.538	2.74	.006*	0.12
	Privado	1350	2.88	.543			
Uso de las tecnologías	Público	708	2.52	.896	2.99	.003*	0.13
	Privado	1350	2.40	.851			

Nota: elaboración propia.

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

4. Conclusiones

Tras los resultados obtenidos, se ha podido constatar que entre las estrategias de aprendizaje que más utiliza el alumnado de secundaria del Gran Santo Domingo es la de preparación de la información, ya que relaciona lo que está estudiando con sus experiencias, realiza síntesis con sus propias palabras y busca más información de lo estudiado para una mejor comprensión. Esto es congruente con lo que explica Montoya et al. (2018), debido a que, si el alumno está ejecutando esta estrategia para el manejo de la información, se infiere que está motivado e inmerso en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de enseñanza percibidas por los alumnos, se puede verificar que están relacionadas con el uso de las tecnologías por parte del docente tiene una mayor puntuación en el sector público que en el privado. Desde el punto de vista de la innovación educativa, esto es una bocanada de aire fresco en el sistema, ya que Clark y Mayer (2016) establece que el uso de la tecnología como estrategia de enseñanza ayuda a la superación de obstáculos por parte del alumnado y a la motivación de este en clase. Y que los alumnos perciban que se está encaminando al uso de estos recursos y estrategias por parte de los profesores es un pequeño de muchos avances que pueden convertirse en grandes aportes a la educación preuniversitaria dominicana.

6. Referencias bibliográficas

- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. John Wiley & Sons.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. Repositorio Institucional-Universidad Complutense de Madrid.
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439.
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martínez, R., y Bonachea, O. (2006). ¿Estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje? *Revista Varela*, 6(13), 1-8. <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/315>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2000). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela (Vol. 112). Graó.
- Montoya, D. M., Dussán Lubert, C., Taborda Chaurra, J., & Nieto Osorio, L. S. (2018). Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Caldas. *Tesis Psicológica*, 13(1), 82-101. <https://doi.org/10.37511/tesis.v13n1a6>
- Pamplona, J., Cuesta, J. C., & Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. DOI: <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2>.
- Peralta, W. M. (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Vinculando*. <https://r.issu.edu.do/?l=14519BE4>
- Txabarri, J. (2016). El empleo de estrategias en el aprendizaje de las matemáticas en enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 487-502. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.222901>
- Valdés, A., Ponce, D., Vázquez, S., Madueño, M., Torres, G., & Arreola, C. (2012). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desempeño académico en estudiantes de Bachillerato. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 4(6), 42-53. <http://www.praxisinvestigativa.mx/revista06.html>
- Vásquez S. (2021). Estrategias de aprendizaje de estudiantes universitarios como predictores de su rendimiento académico. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 159-170. <https://doi.org/10.5209/rced.68203>

Niveles de resiliencia en estudiantes de licenciatura en una universidad de Colombia

Resilience Levels in Bachelor's Degree Students at a Colombian University

Adney Satty Ramírez Rincón¹

Sara Daniela Cubides Gualdrón²

Cinthy Villanueva³

Resumen

Todos los seres humanos pasan por diferentes situaciones adversas que en muchas ocasiones los quebranta, al punto de sentir que la vida no tiene sentido y quedan atrapados en episodios de depresión o ansiedad. Esto se visibiliza en los informes presentados por organizaciones, agremiaciones y estudios adelantados por instituciones públicas o privadas que demuestran el alto índice de enfermedades mentales, las cuales, en muchas ocasiones, se ven reflejadas en violencia de todo tipo y suicidio. A partir de esto se planteó la necesidad de identificar los niveles de resiliencia en estudiantes de licenciatura en una universidad en Colombia. El tipo de estudio fue no experimental, cuantitativo y de corte transversal. Los resultados encontrados reflejaron que la muestra estudiada presenta unos niveles de resiliencia por encima de la media y se evidenció un mayor puntaje en las mujeres que en los hombres. Además, se halló que a medida que aumenta la edad los niveles de resiliencia disminuyen; por tanto, se deben establecer mecanismos que favorezcan la capacidad de superar las adversidades a lo largo de la vida.

Palabras clave: adversidad, ansiedad, depresión, niveles de resiliencia.

Abstract

All human beings go through adverse situations which in many occasions break them down to the point of feeling that life has not meaning and they got trapped into depression and anxiety episodes. This is visible in the reports presented by organizations, and studies carried out by public or private institutions which reveal the high rate of mental health issues which are often reflected on violence of every type and even suicide. From this, the need to identify the resilience levels on bachelor's degree at a Colombian university was raised. The types of studies were non-experimental, quantitative and cross-sectional. The results found show that the studied sample suggests resilience's levels above the average, it also evidenced a higher score on women than in men. In addition, it was found that as age increases, the resilience levels decrease; therefore, mechanisms must be established in order to favor the ability to overcome adversity throughout life.

Keywords: adversity, anxiety, depression, resilience levels.

¹ Fundación Universitaria Monserrate. Colombia, direccionmaestriaed@unimonserrate.edu.co

² sarad.cubidesg@gmail.com

³ Universidad Vizcaya de las Américas. México, cinthya.cv@hotmail.com

1. Introducción

Las personas se enfrentan a distintos tipos de adversidades a lo largo de la vida. Sin embargo, muchas veces se es espectador de cómo las mismas condiciones afectan de forma muy diferente, incluso contrarias, a los involucrados. Aunque cada cual reacciona ante los estímulos de forma particular desde su nacimiento, un nicho seguro provee lo necesario para gestionar de forma óptima la resiliencia (Cyrulnik y Anaut, 2016). Según Betancourt et al. (2021), la resiliencia radica en desarrollar y potenciar los recursos personales que dan manejo a situaciones desfavorables. No obstante, la resiliencia no es un valor intrínseco en algunos; se ha afirmado que la resiliencia es ordinaria, no extraordinaria; es algo que se demuestra comúnmente por lo que se puede aseverar que no es una característica que se tiene o no, sino que conlleva conductas, pensamientos y acciones que logran ser aprendidas y desarrolladas por cualquier persona (American Psychological Association, 2011; Oriol-Bosch, 2012).

Dicho esto, los humanos que enfrentan de manera positiva la adversidad desde la infancia o un suceso de algún momento de su vida que «debió hundirlos», por lo general se les llama «casos de éxito» porque lo enfrentaron y se encausaron hacia un estado mejor, la superaron a pesar de las expectativas o la opinión de los expertos; todo ese conjunto de factores que determinan las condiciones para posibilitarlo se conoce como resiliencia. La iniciativa de BBVA Aprendemos juntos (2018) considera que esta capacidad de salir adelante e iniciar un nuevo desarrollo depende en gran medida de las improntas biológicas que lo fortalecieron y del entorno que lo rodea antes y después del trauma, aunque también existen otros factores como las motivaciones intrínsecas y las relaciones provechosas con el contexto (Instituto Español de Resiliencia, s.f.). La resiliencia es una capacidad que se puede desarrollar y fortalecer al entender la existencia humana activa en vez de pasiva.

2. Metodología

Al contar con el problema y el propósito de investigación se procedió a definir el método que permitiría dar respuesta a la pregunta, ¿cuáles son los niveles de resiliencia presentados por los estudiantes de licenciatura en una universidad en Colombia? A partir de lo planteado, el estudio se enmarcó en un paradigma positivista, de tipo no experimental cuantitativo; este diseño permitió cumplir con lo planteado en el objetivo.

La población objeto fue de 371 estudiantes y la muestra correspondió a 179, a quienes se les aplicó la Escala de Resiliencia (RS 14) desarrollada por los doctores David Sánchez Teruel y María Auxiliadora Robles Bello de la universidad pública de Jaén, España. Dicho instrumento cuenta con altos índices de confiabilidad. Se encuentra conformada por 14 ítems tipo Likert, con siete números que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Estos midieron el grado de resiliencia a partir de dos factores: El primero, competencia personal: autoconfianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia. El segundo, aceptación de uno mismo y de la vida: adaptabilidad, balance, flexibilidad y perspectiva de vida estable.

3. Resultados

La muestra fue constituida por 179 participantes; el 97.2 % manifestó pertenecer al género femenino y el 2.8 % restante al género masculino. Sobre la edad, 59.2 % reportó tener entre 21 y 30 años, el 40.8 % restante se encuentra distribuido en las diferentes categorías. Asimismo, el 83.2 % manifestó ser soltero, mientras que el 16.2 % mencionó ser casado y solo una persona reportó ser separado.

Se encuentran puntuaciones altas de la muestra respecto a la Escala de Resiliencia a partir de que la media de los puntajes fue de 70.35, aunque se observa un rango estadístico de 84; 14 es el puntaje más bajo y 98 el más alto. No obstante, las medidas de dispersión evidencian que los puntajes no están concentrados en la media y tienden a ser inferiores a esta.

Respecto al género, se observa una ligera diferencia de 13.11 puntos entre la media alcanzada por las mujeres y los hombres, lo cual evidencia que las mujeres arrojaron mayores puntajes en la escala. Los datos estadísticos evidencian que los puntajes agrupados en el género femenino no son tan cercanos a la media, inclusive, tienden a ser inferiores a esta, por lo que no se puede asegurar que las mujeres sean más resilientes que los hombres, más aun teniendo en cuenta que aunque la desviación encontrada en los puntajes agrupados en el género masculino es ligeramente más alta que la de las mujeres y los datos no se encuentran tan agrupados en la media gracias a la curtosis, la asimetría arrojada por el género masculino evidencia que los datos tienden a ser superiores a la media y el rango inferior es superior; sin embargo, se debe tener en cuenta que la muestra es mayormente femenina, por lo que los datos no son contundentes.

Dentro del factor sociodemográfico se encontró que los estratos bajos comparten puntajes que no se concentraron tanto en la media, en especial los datos agrupados en el estrato dos. Y del mismo modo, en todos los grupos se aprecia que los puntajes son tendientes a estar por debajo de la media, sobre todo en los datos pertenecientes al estrato tres.

Respecto a los puntajes obtenidos por rango de edad, se puede evidenciar medias similares en los grupos que abarcan a los participantes menores de 51; 73.38 % del grupo es menor de 20 años, 68.9 % de 21 a 30 años, y 71.62 % de 31 a 40 años. Pero el rango va disminuyendo a medida que va aumentando la edad, lo cual podría presentarse por la frecuencia de los datos en los grupos de mayor edad. Las medidas de dispersión indican poca concentración en la media, a excepción de los menores de 20 años, y de tendencia de los datos a encontrarse por debajo de la media.

4. Conclusiones

La importancia de desarrollar la resiliencia está en su influencia directa en todos los aspectos de la vida y el nivel de satisfacción (Condory y Martínez, 2019). Dentro de los mayores y recientes gestores de estrés de los estudiantes universitarios se encuentra la pandemia que surgió tras la infección del virus COVID-19. En cuanto la resiliencia, Palomino-Oré y Huarcaya-Victoria (2020) mencionan que las medidas de contención que limitan la relación con el otro pueden deteriorar la funcionalidad del sistema por un tiempo prolongado y disminuir

la resiliencia en la población. Por esto, aunque hasta el momento no había sido prioritario, ahora se buscan las alternativas adecuadas para mejorar el manejo del estrés y la predicción de posibles estresores para gestionar la resiliencia a través de ayuda psicológica con el fin de aminorar el impacto y las posibles adversidades que se puedan generar en el futuro a raíz del estrés al que fue sometido cada ser humano durante la pandemia, como exponen Carrasco y Villegas (2022), que confirma la relación entre la resiliencia y el bienestar psicológico.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Agradecemos a los estudiantes del programa de licenciatura UNIMINUTO que participaron en este estudio; a Cinthya Cuevas, pasante de investigación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Vizcaya de las Américas de Michoacán, México, y al programa DELFIN en convenio con UNIMONSERRATE.

6. Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2011, July 26). El camino a la resiliencia.
<https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- Aprendamos juntos. (diciembre 2018) Versión completa. Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional. Boris Cyrulnik [archivo de video].
https://www.youtube.com/watch?v=_IugzPwpsyY
- Betancourt Gamboa, Kenia, Soler Herrera, Mayelin, & Colunga Santos, Silvia. (2021). Niveles de resiliencia en estudiantes de Estomatología en la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey. *EDUMECENTRO*, 13(1), 1-15. Epub 31 de marzo de 2021. Recuperado en 28 de julio de 2022, de <https://r.issu.edu.do/l?l=14521wgR>
- Carrasco, B. S., & Villegas, X. M. (2022). Resiliencia y bienestar psicológico en estudiantes de Psicología de los últimos ciclos de una universidad privada de Lima Norte, 2020 [Tesis de licenciatura]. Universidad Privada del Norte. Repositorio de la Universidad Privada del Norte.
<https://hdl.handle.net/11537/30120>
- Condori, K. O. V., & Martínez, R. A. (2019). Resiliencia como factor determinante para la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(3), 1-15.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412019000300007&script=sci_arttext&tlng=en
- Cyrulnik, B. & Anaut, M. (2016). ¿Por qué la resiliencia?: lo que nos permite reanudar la vida. Editorial Gedisa.
- Oriol-Bosch, A. (2012). Resiliencia. *Educación Médica*, 15(2).
<https://r.issu.edu.do/l?l=145223Zu>
- Palomino-Oré, C., & Huarcaya-Victoria, J. (2020). Stress disorders caused by quarantine during the COVID-19 pandemic. *Horizonte Médico (Lima)*, 20(4), e1218.
<https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n4.10>
- Sánchez, D., & Robles, M. A. (2015). Escala de resiliencia 14 ítems (RS-14): propiedades psicométricas de la versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(40), 103-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645432011.pdf>
- Instituto Español de Resiliencia. (s.f.). Tim Guénard. <https://resiliencia-ier.es/tim-guenard/>

Eje 3

Procesos de orientación,
formación y desarrollo
profesional



Tu cuento cuenta: experiencia significativa de inclusión escolar

Your Story Counts: Significant Experience of School Inclusion

Víctor Georlan Betancur Órtiz¹

Héctor Jaime Taborda Suaza²

Resumen

Se procura fortalecer el enfoque de educación inclusiva a partir de la modernización del proyecto educativo institucional. El referente experiencial como profesores e investigadores y la revisión de literatura, permitió plantear el problema de investigación para atender dificultades asociadas con la atención de estudiantes con discapacidad o capacidades diversas.

Se han considerado investigaciones enfocadas en el diseño universal de aprendizaje, barreras de aprendizaje y plan de ajustes razonables; asuntos que permiten un acercamiento al problema, en cuanto a las necesidades de esta población en el entorno escolar. La metodología de la investigación se enmarca en un paradigma de corte cualitativo y utiliza como método la teoría fundamentada. En el proceso de recolección de la información se han utilizado tareas de formación que han permitido reconocer que cada estudiante tiene características, intereses y capacidades de aprendizaje distintos; y la escuela debe diseñar y ajustar programas, teniendo en cuenta la diversidad.

Palabras clave: barreras de aprendizaje, capacidades diversas, inclusión, discapacidad.

Abstract

Efforts are made to strengthen the inclusive education approach based on the modernization of the institutional educational project. The experiential reference as professors and researchers and the literature review, made it possible to pose the research problem to address difficulties associated with the care of students with disabilities or diverse abilities.

Research focused on universal learning design, learning barriers and reasonable accommodation plan have been considered; issues that allow an approach to the problem, in terms of the needs of this population in the school environment. The research methodology is part of a qualitative paradigm and uses grounded theory as a method. In the data collection process training tasks have been used that have allowed us to recognize that each student has different characteristics, interests and learning abilities; and the school must design and adjust programs, taking diversity into account.

Keywords: learning barriers, diverse abilities, inclusion, disability.

¹ Secretaría de Educación de Medellín. Colombia, georlan15@gmail.com

² Secretaría de Educación de Medellín. Colombia, hectorsuaza333@yahoo.es

1. Introducción

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), muchos niños y adultos con discapacidad han quedado excluidos de las oportunidades educativas convencionales. La situación empezó a cambiar cuando se comenzó a exigir por ley la inclusión de los niños con discapacidad en los sistemas educativos desde el marco de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

De acuerdo con los datos del Ministerio de Salud y Protección Social, en Colombia, la matrícula y la permanencia de personas con algún tipo de discapacidad en los sistemas educativos se han incrementado cada año (2014, p. 20). Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, conforme lo establece la Ley 1421 de 2017. De igual forma, se acogen los principios de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en Colombia tiene fuerza de Ley desde 2009, registrada bajo el número 1346 (Ministerio de Salud y Protección Social), la cual se enfoca en el favorecimiento de las trayectorias de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo.

Proveer la inclusión escolar, más que garantizar un cupo en el sistema educativo, es establecer prácticas de enseñanza que logren, con eficacia, concretizar esa posibilidad. La legislación no es suficiente para garantizar una práctica inclusiva en las escuelas porque para que se tenga inclusión es necesario también que haya aprendizaje. En palabras de Calvo (2013), se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas. De igual forma, la misma autora resalta la importancia del trabajo del profesor como punto central de la inclusión. En ese sentido, el enfoque de educación inclusiva implica formación de profesores, adecuación del currículo y vinculación de la familia.

Para alcanzar dichos propósitos, el proyecto educativo institucional (PEI) se ha enfocado en incentivar la participación de toda la comunidad educativa, en especial de las familias y el equipo docente. Los déficits en la formación académica de los profesores impactan directamente su trabajo y hacen que la inclusión sea un verdadero desafío, porque rompe con los paradigmas que sostienen el conservadurismo en los sistemas educativos. La inclusión contesta a los sistemas educativos en sus fundamentos básicos como la fijación de modelos ideales, la normalización de perfiles específicos de estudiantes y la selección de «los elegidos» para frecuentar las escuelas, para producir identidades y diferencias, inserción y/o exclusión (Ropoli et al., 2010), pero también es un derecho que corresponde a los niños, jóvenes y adolescentes.

Las interacciones con las familias se han hecho a través de la consolidación de vínculos recíprocos y complementarios, tendientes a la concertación, toma de decisiones y gestión conjunta. Se facilita que las familias se integren, desde una relación horizontal, colaborativa y solidaria, en las acciones que permitan mejorar las condiciones de calidad, así como en los procesos educativos de sus hijos.

2. Metodología

Dadas las características y el objetivo de la investigación, la metodología propuesta para el estudio se enmarca en un paradigma de corte cualitativo, acorde con las perspectivas de Hernández, Fernández y Baptista (2014), en tanto busca analizar un objeto de tipo social; utiliza como método la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2012), con el propósito de generar una postura explicativa sobre el enfoque de educación inclusiva en la escuela y sobre cómo las familias perciben el proceso de flexibilización del aprendizaje, la implementación de los DUA (diseños universales para el aprendizaje) y los ajustes razonables.

Para la consecución de este propósito se utilizaron tareas de formación como la estrategia que permitió recolectar datos de las voces de los participantes. Se cuenta con 35 padres de familia, informados con anterioridad sobre el estudio en cuestión, y de manera voluntaria aceptaron formar parte del estudio. Los padres acuden a un encuentro mensual con el equipo de profesores de la institución, de modo que las habilidades, competencias y los aprendizajes del plan de aula sean claros al momento de enseñar los saberes en la escuela.

Los encuentros abordan temas que surgen de las necesidades de la familia y de aspectos identificados por los profesores, con el fin de disminuir barreras para la participación e inclusión. Todo esto a través de la realización de un proceso de valoración pedagógica de los estudiantes, estrategias y actividades que favorecen los procesos de aprendizaje.

Las tareas de formación hacen posible el intercambio y la construcción conjunta entre familias, docentes y directivos sobre comprensiones en cuanto a los conceptos de inclusión y diversidad, actos que implicaban implementar experiencias de enseñanza flexibles e innovadoras que abrieran el camino a una educación para la diversidad, que reconoce los estilos de aprendizaje y las capacidades diferentes entre los estudiantes.

3. Resultados

Hasta el momento, las transformaciones que el estudio ha suscitado en la institución y los participantes son: apropiación de espacios de interacción, reflexión y trabajo colaborativo; responsabilidad compartida y fortalecimiento de las estrategias de comunicación para que esta sea fluida, permanente, positiva y en doble vía; orientación a la comunidad educativa en procesos de mejoramiento continuo con miras a un enfoque de educación inclusiva.

Partiendo de la premisa de que en la sociedad todas las personas son diversas por sus intereses, características, gustos, talentos, necesidades o capacidades, es el sistema educativo el que debe diseñar y ajustar programas pedagógicos donde se fortalezca y acepte la diferencia como elemento integrador dentro de los procesos pedagógicos, según las necesidades de cada estudiante.

Para la puesta en acción del proceso de evaluación se ha logrado tener presente las siguientes características de los estudiantes: estilos y ritmos de aprendizajes, individualidades, fortalezas y debilidades, como núcleos reflexivos que permiten encaminar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje con los procesos de evaluación. Con esta puntualización se reconoce la evaluación en cualquier escenario educativo (presencial, remoto, híbrido) como parte

fundamental del proceso educativo en nuestra institución. Por ello, es importante considerar los tres principios de los DUA al momento de planificar la enseñanza y también al momento de proponer criterios o evidencias para realizar evaluación o seguimiento al aprendizaje.

En ese sentido, es oportuno proyectar la evaluación desde herramientas que posibiliten la interacción del aprendizaje y el desarrollo junto con el estudiante, mientras este aprende. Así, la información que se obtiene de los estudiantes durante el proceso de evaluación, sirve para el diseño de estrategias pedagógicas, ajustes razonables y didácticas alternativas o renovadas, que vean en el error una oportunidad de aprendizaje que no se puede desaprovechar.

De otro modo, la vinculación de la familia a los procesos de formación de los estudiantes posibilita que los estudiantes con barreras para el aprendizaje accedan con mayor motivación al aprendizaje, en pro de garantizar una inclusión universal y así acoger a los estudiantes, independiente de sus características personales o culturales, con la idea de que todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas.

Las familias han logrado reconocer que cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y el sistema educativo debe diseñar y ajustar programas, teniendo en cuenta la diversidad, las características y necesidades de cada uno, de manera que participen y aprendan juntos.

4. Conclusiones

La educación inclusiva podría considerarse como la oportunidad de aceptar a los estudiantes en la escuela sin importar sus rasgos sociales, culturales o individuales. Partiendo de la idea de que, si el entorno educativo ofrece condiciones y experiencias significativas, los estudiantes pueden aprender en una comunidad determinada.

Se considera importante pensar que al proporcionar apoyos y opciones sobre cómo demostrar el conocimiento, al crear conciencia sobre las barreras que las formas de evaluación generan para diferentes estudiantes, el profesorado puede distribuir mejor las demandas, los requerimientos y los beneficios de cualquier forma de evaluación entre los estudiantes. Con todo ello, se espera hacer un seguimiento a los aprendizajes, pensado desde de los DUA, teniendo en cuenta los desafíos, una mayor flexibilidad para garantizar el proceso de inclusión y el éxito de los estudiantes.

Es esencial sensibilizar al profesor y minimizar temores y niveles de ansiedad ante el desconocimiento de ciertos diagnósticos y necesidades muy particulares de los estudiantes que requieren ajustes.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Agradecemos a la profesional de apoyo del programa «Escuela entorno protector» de la Secretaría de Educación de Medellín y a la profesional de apoyo integral (UAI) por acompañar esta experiencia; a los directivos docentes de la institución educativa donde se desarrolla la estrategia, por posibilitar experiencias de inclusión que aboguen por la justicia y la equidad;

al Congreso Caribeño de Investigación Educativa por permitir socializar nuestro estudio y aprender de otros colegas.

Reconocimiento especial al equipo de profesores que participa de esta experiencia, por cualificar de manera continua su formación y su práctica educativa bajo premisas de educación inclusiva.

Reconocimiento a los profesores que permiten conocer otras formas de dinamizar la investigación educativa a través de espacios académicos como este.

6. Referencias bibliográficas

- Calvo, G. (2013). La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa. *Páginas de Educación [online]*, 6(1),19-35.
- Hernández, S. R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.), México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Guía de fortalecimiento curricular*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Revisión Teórica Técnica para la Creación de Lineamientos, Orientaciones y Recomendaciones para el Tema de Alianza Familia-Colegio. Red Papaz.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. MEN. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2009). Ley Estatutaria 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la «Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad», adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Línea de Base Observatorio Nacional de Discapacidad. Análisis Descriptivo de Indicadores*. Bogotá, Colombia.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra, Suiza.
- Ropoli, E., Mantoan, M., Santos, M., & Machado, R. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. Ministério da Educação, Brasília, Brasil.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2.ª Edición). Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Alfabetización inicial, educación de calidad más allá del asfalto

Early Alphabetization, Quality Education Beyond the Asphalt

Nayelí Márquez Rivas¹
Dely Romero⁴

Fior Minyety²
Sonia Adames⁵

Ana Victoria Surriel³

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir avances en los resultados de aprendizaje de la alfabetización inicial en Lengua Española y Matemática, tras la implementación de la Colección Primer Grado durante el año escolar 2021-2022 en 21 centros educativos de Fe y Alegría, como parte del Proyecto de Atención y Calidad a la Primera Infancia (AICPI), con énfasis en las debilidades identificadas según los resultados de la Evaluación Diagnóstica Nacional 2017, a partir de las necesidades de readaptación de estrategias pedagógicas pospandemia COVID-19. El fundamento teórico comprende el enfoque por competencias y constructivista del currículo dominicano y las categorizaciones y conceptualizaciones de alfabetización inicial según Ferreiro (2006) entre otros. La metodología parte del modelo de investigación-acción participativa. El resultado evidencia que la Colección Primer Grado favorece los procesos de alfabetización inicial y contribuye al desarrollo de las competencias del Diseño curricular dominicano fomentando una educación pública de calidad.

Palabras clave: adquisición de la lectoescritura, alfabetización inicial, alfabetización matemática, educación primaria, etapas de alfabetización.

Abstract

The goal of this research was to describe the progress of the learning results relating to the early alphabetization in Spanish and Mathematics, following the implementation of the First Grade Collection during the school year 2021-2022 in 21 schools of Fe y Alegría, as part of the Early Years Focus and Quality Project (AICPI - Proyecto de Atención y Calidad a la Primera Infancia), in response to the weaknesses identified from the results of the 2017 National Diagnostic Evaluation and motivated by the readaptation needs of pedagogical strategies following the COVID-19 pandemic. The theoretical basis covers the focus by competencies and is constructive of the Dominican curriculum and of the categorizations and conceptualizations of early alphabetization according to Ferreiro (2006), among others. The methodology builds on the model of participative action research. The result shows that the First Grade Collection favors the process of early alphabetization and contributes to the development of the Dominican curriculum competencies, promoting a high-quality public education.

Keywords: literacy gains, early alphabetization, mathematics alphabetization, primary education, steps to alphabetization.

¹ Fe y Alegría. República Dominicana, nayelimarquez@gmail.com

² Fe y Alegría. República Dominicana, minyety@gmail.com

³ Fe y Alegría. República Dominicana, anavictoriasurriel@gmail.com

⁴ Fe y Alegría. República Dominicana, delyromero1976@gmail.com

⁵ Fe y Alegría. República Dominicana, pedagogia@feyalegria.org.do

1. Introducción

Fe y Alegría Dominicana, como movimiento internacional de educación popular y promoción social, comienza donde termina el asfalto, al reconocer y atender la realidad de comunidades urbano-marginales y rurales excluidas, para ofrecerles una educación pública, inclusiva y de calidad (2019).

Frente al escenario pospandemia fue propicio tomar acciones que respondieran a la problemática de aprendizajes que vive la educación pública nacional; el Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019 concluye que «En 3.^{er} grado, República Dominicana presenta mayor proporción de estudiantes en nivel I que la región, y menor en nivel IV en todas las áreas evaluadas», al igual que evidencian los resultados de Evaluación Diagnóstica Nacional de Tercero (MINERD, 2017) en cuanto a las competencias de Lengua Española y Matemática y los resultados del levantamiento diagnóstico realizado en Fe y Alegría (2017), que mostró un alto índice de estudiantes no alfabetizados en Segundo Ciclo de Primaria.

En tal sentido, Fe y Alegría asume el reto de propiciar la alfabetización inicial desde el Primer Grado, a fin de alcanzar las competencias requeridas al concluir el Primer Ciclo y garantizar la continuidad curricular en Segundo Ciclo de Nivel Primario.

Así surgió la Colección Primer Grado (2021), la cual forma parte del Proyecto de Atención y Calidad a la Primera Infancia (AICPI). La colección fue elaborada por maestras y coordinadoras de Primer Grado junto a acompañantes pedagógicas nacionales para la mejora de la calidad (Fe y Alegría, 2019), quienes validaron los contenidos curriculares bajo la mirada de la concepción sobre alfabetización inicial del currículo dominicano, definida como:

...el dominio elemental de la lectura, la escritura y la matemática, lo cual implica la habilidad para utilizarlas de forma significativa en diversas situaciones y contextos. Una persona «alfabetizada» es aquella que conoce el código escrito y lo descifra, y es a la vez capaz de interpretar y crear textos orales y escritos. Se constituye en una persona que se sitúa desde una perspectiva consciente, asume su palabra, la expresa, la recrea con otros y otras y la transforma (MINERD, 2016, p. 75).

Por otra parte, Ferreiro (1979) plantea que el proceso de adquisición de la escritura se desarrolla progresivamente. En este estudio se consideran las etapas sobre el sistema alfabético: presilábica, silábica, silábica-alfabética y alfabética con o sin valor sonoro convencional; al reconocer en el estudiantado cada etapa, se favorece el seguimiento pedagógico y se mejoran resultados.

Esta investigación recoge las evidencias y el análisis del pilotaje realizado en 21 centros educativos de Fe y Alegría que implementaron la Colección Primer Grado en el período 2021-2022, a fin de:

- Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes con la condición inicial mediante muestra de casos comparativos.

- Evidenciar avances en los resultados de aprendizaje coherentes con los indicadores de logros en alfabetización inicial de Lengua Española y Matemática.

En líneas generales, estudiantes de Primer Grado alcanzaron altos niveles de alfabetización, que lograron impactar los aprendizajes en Lengua Española y Matemática de manera gradual, lúdica y articulada.

2. Metodología

Este estudio parte del modelo de Investigación Acción Participativa (Zapata y Rondán, 2016), como proceso de reflexión sistemática de la práctica para comprenderla, interpretarla e incorporar mejoras para la transformación de procesos en alfabetización inicial.

La metodología adquiere carácter descriptivo a partir de los objetivos propuestos. El proceso investigativo expone el análisis y la reflexión de la acción pedagógica, planeación e intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Primer Grado del Nivel Primario.

La población de Primer Grado en los 21 centros seleccionados de Educación Primaria de Fe y Alegría Dominicana, ubicados en diferentes zonas y regiones del país, asciende a 1,522 estudiantes. De estos se tomó una muestra al azar de 210 estudiantes.

A fin de evidenciar la rigurosidad y objetividad del estudio, se exponen los procedimientos y técnicas empleados, a partir del diseño y la aplicación de diversos instrumentos:

- Ficha de levantamiento de información: relativa al nivel de implementación de la Colección Primer Grado.
- Prueba escrita en lengua: para valorar los avances en convencionalidad y etapas de escritura. Fue diseñada tomando en cuenta la diagnóstica integrada en el primer libro de la colección y los indicadores comprensión y producción oral y escrita.
- Prueba psicopedagógica de lectura: aplicada de manera individual mediante una matriz de registro a cada una de las respuestas conforme a los criterios determinados para cada categoría de lectura en correspondencia con las etapas de escritura.
- Prueba de matemática: para medir los aprendizajes correspondientes a las dimensiones de numeración, geometría y estadística.
- Encuesta a docentes: para conocer los niveles de satisfacción al integrar el recurso a la práctica pedagógica.
- Revisión de registros existentes: para contrastar las informaciones recogidas según los informes de categorización inicial de las pruebas diagnósticas y el informe de monitoreo a la implementación.

3. Resultados

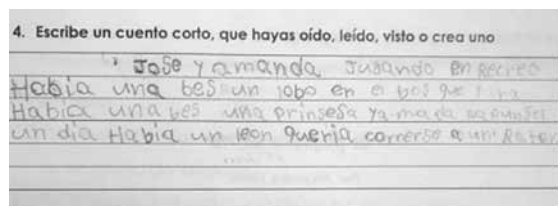
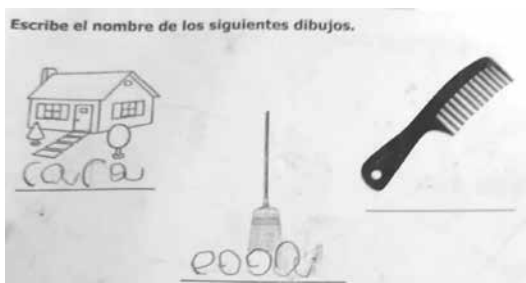
Este análisis describe avances del proceso de alfabetización inicial en Lengua Española y Matemática al implementar la Colección Primer Grado, conformada por tres libros para estudiantes y guías didácticas para docentes. Las guías articulan el desarrollo de las planificaciones

propuestas y orientan la realización de actividades de cada libro conforme con la secuenciación de los contenidos curriculares y las necesidades contextuales.

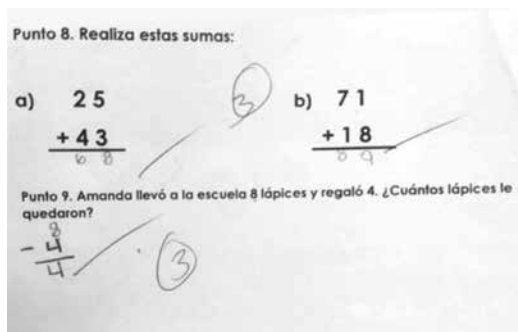
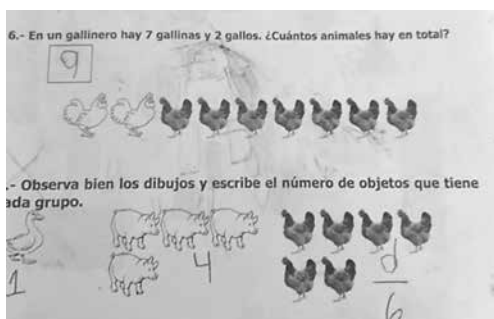
3.1 Contraste de resultados de la evaluación diagnóstica a inicio del período escolar con la evaluación AICPI a fin del año 2021-2022

Tabla 1
Contraste de resultados

N1.	
Evaluación diagnóstica Inicio año escolar 2021-2022	Evaluación AICPI Junio 2022



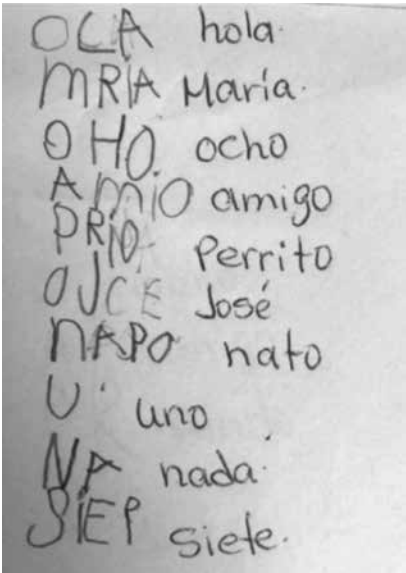
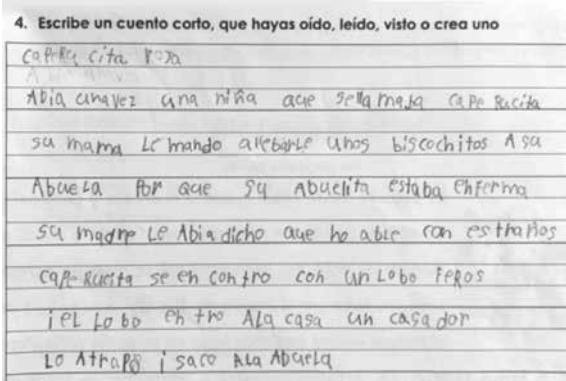
Lengua Española: Al contrastar resultados se observa avance de la etapa silábica a la etapa alfabética. N1 logra producir texto, establece coordinación entre contenido y reglas de convencionalidad de la escritura.



Matemática: N1 en el inicio evidencia en proceso la competencia de resolución de problemas sencillos; al concluir muestra habilidades resolviendo operaciones de suma y resta de forma abstracta.

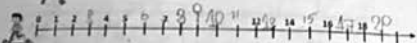
Nota: Elaboración propia.

Tabla 2
Contraste de resultados

N2.	
Evaluación diagnóstica Inicio año escolar 2021-2022	Evaluación AICPI Junio 2022
	<p>4. Escribe un cuento corto, que hayas oído, leído, visto o crea uno</p> 

Lengua Española: Se observa avance de la etapa silábica a la etapa alfabética. N2 es capaz de escribir un cuento considerando personajes, lugares, estructura y ordenamiento de las acciones.

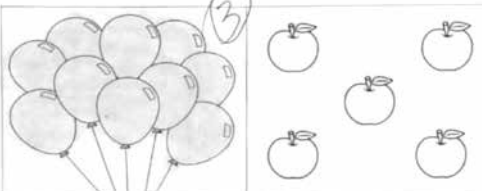
1. Peabito quiere avanzar dando saltos en la recta numérica, pero a esta recta le hace falta algunos números. Cuenta y coloca los números faltantes para que Peabito siga al otro extremo:



2. Completa cada cuadrilla con el número que va antes y después del número que está en el centro

Antes	Después
4	6
1	3
8	10
2	4
7	9

Punto 5. Colorea donde hay una decena



Punto 6. Escribe los números que faltan en esta secuencia de diez en diez:

10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100

(2)

Matemática: En la diagnóstica N2 completa series numéricas de uno en uno hasta el 20, evidenciando avances al dominar secuencias contando de diez en diez, hasta cien.

Nota: Elaboración propia.

3.2 Validación docente de la propuesta

Tabla 3
Valoración representativa de criterios conforme a la frecuencia

Categoría	Respuesta textual	Frecuencia
Fortalezas	Tiene muchas estrategias acorde con la malla curricular y ayuda con la planificación.	24
	Está bien ilustrado para los niños. El proceso de alfabetización es más divertido. Tiene actividades lúdicas.	25
Mejoras	Que sea más resumido y mejor empastado.	23
	Que pueda llegar al inicio de año escolar.	9

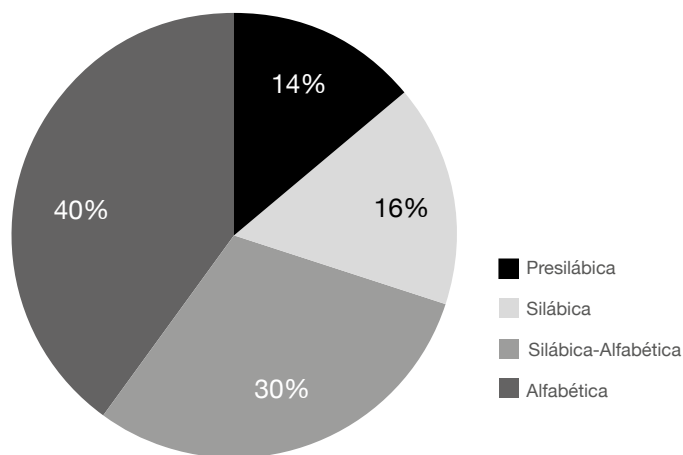
Nota: Elaboración propia.

3.3 Avances en el proceso de alfabetización inicial en primer grado

Etapas de la alfabetización

El 40 % de estudiantes alcanzó la etapa alfabética, 30 % se ubica en la etapa silábica-alfabética, 16 % en la etapa silábica y 14 % está en la etapa presilábica (Figura 1).

Figura 1
Diagrama porcentual de etapas de alfabetización

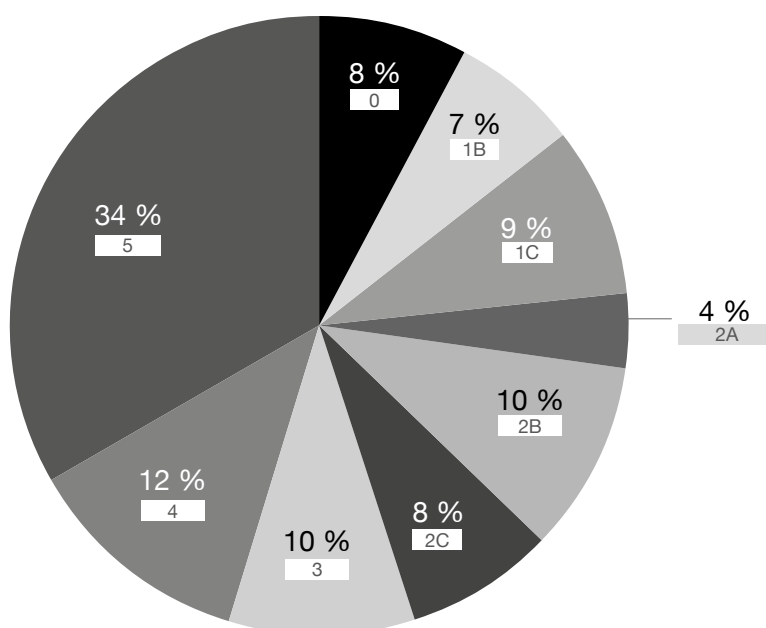


Fuente: Elaboración propia.

Categorías de lectura

El 34 % está en la categoría 5, la cual indica que 70 estudiantes de 210 logran establecer relación entre la secuencia gráfica y los fonos del habla, al integrar textos, realizar lectura fluida y comprender lo leído, en contraste al valor más bajo correspondiente a 4 % en la segunda categoría, al considerar las propiedades cuantitativas del texto. (Figura 2)

Figura 2
Diagrama porcentual de categorías de lectura

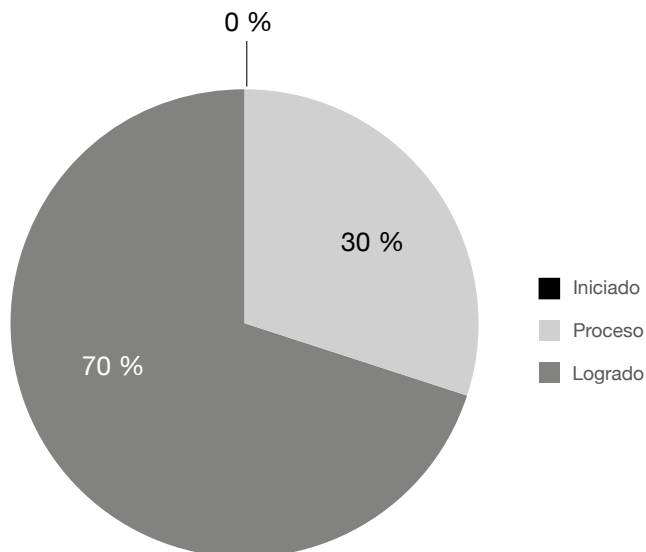


Fuente: Elaboración propia.

Avances en el área de matemática

El 70 % logró los indicadores de aprendizajes en numeración, geometría y medición, el 30 % está en proceso de adquirir estas competencias y ningún Centro Educativo (CE) registra estudiantes en nivel inicial (Figura 3).

Figura 3
Diagrama porcentual indicadores: numeración, geometría y medición



Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones

La colección se implementó en un período escolar marcado por diferentes modalidades: virtualidad, semipresencialidad y presencialidad; tuvo en cuenta la discontinuidad de la enseñanza y la heterogeneidad del contexto. Pese a estas dificultades la investigación registra avances significativos de aprendizaje en Primer Grado, en correspondencia con las metas educativas de consolidar las competencias alfabéticas al concluir Tercer Grado.

Al comparar resultados con la Evaluación Diagnóstica Nacional 2017 (Tercer Grado), en Lengua Española el promedio de los CE sitúa en el nivel elemental el 50 %, en contraposición a este estudio que lo ubica en 20 %, en aceptable 38 % evidenciando una disminución a 34 % y en satisfactorio el 12 % reflejando avances a 46 %. En Matemática registra en nivel elemental 44 %, en contraste al estudio que indica 0 %, en aceptable 28 % a diferencia del estudio que identifica el 30 % y en satisfactorio el 27 % evidenciando logros al 70 %.

En conclusión, la propuesta contribuye al desarrollo del currículo dominicano, al demostrar competencias de estudiantes para:

- Producir y comprender textos respetando la convencionalidad de la escritura.
- Establecer relación entre fonemas y grafemas a través de la integración del texto con lectura fluida.
- Resolver problemas mediante operaciones de adición y sustracción.
- Identificar decenas y completar secuencias de 10 en 10.

5. Agradecimientos y reconocimientos

El programa AICPI-Fe y Alegría Dominicana, ha recibido financiamiento de la entidad cooperativa United Way, mediante la implementación del proyecto «Crecer aprendiendo», y fondos de la entidad Jesuita Red Xavier, mediante el proyecto «Educación a distancia en los CE de Fe y Alegría en tiempos de Covid-19», código 20/AMERI/126. Se brindó apoyo especial a la edición, impresión e implementación de la Colección Primer Grado. Se agradece su contribución para garantizar una educación pública de calidad en República Dominicana.

6. Referencias bibliográficas

- Fe y Alegría (2015). *Manual de Centros*. FyARD.
- Fe y Alegría (2019). *Manual de acompañamiento. El acompañamiento pedagógico para la transformación de las prácticas educativas y la mejora de la calidad en Fe y Alegría República Dominicana*. FyARD.
- Fe y Alegría (2021). *Colección Primer Grado. Libro Guía de las maestras y maestros. Nuestra escuela de cuidado*. Santo Domingo, FyARD.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (3),1-52. <https://cutt.ly/mZGeRvo>
- Ferreiro, E., Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación República Dominicana (2016a). *Diseño curricular nivel primario*. Santo Domingo. MINERD.
- Ministerio de Educación República Dominicana (2017). *Evaluación Diagnóstica Nacional de 3.º Grado de Educación Primaria*. <https://cutt.ly/OZGeZ6D>
- UNESCO. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. *Reporte Nacional de resultados República Dominicana*. <https://cutt.ly/hXqx5hz>
- Zapata, F., Rondán, V. (2016). La investigación-Acción Participativa. *Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña. <https://cutt.ly/HZGeSq1>

Adaptación y análisis de calidad de la versión castellana del *Index for Inclusion* para Educación Inicial y Primaria en Uruguay

Adaptation and Quality Analysis of the Spanish Version of the Index for Inclusion for Initial and Primary Education in Uruguay

Luz Honor Santos Pérez¹

Resumen

Este trabajo presenta un estudio cuantitativo-descriptivo cuyo objetivo es adaptar y evaluar la validez y fiabilidad del *Índice for Inclusion* para el contexto de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay, dado que la inclusión es una línea de política educativa prioritaria y que no existe ningún instrumento para medir dicho constructo.

El análisis de validación cognitiva determinó la eliminación de 9 ítems logrando un mejor ajuste de la dimensionalidad del instrumento.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) posterior devolvió similar dimensionalidad que la del modelo original. El análisis de fiabilidad test/retest y el coeficiente de correlación interclase así como el de consistencia interna, arrojaron valores superiores a .90, considerados muy buenos.

Se obtiene una adaptación para Educación Inicial y Primaria para Uruguay conformada por 32 ítems agrupados en tres dimensiones referidas a: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Palabras clave: inclusión educativa, índice de inclusión, fiabilidad, validez.

Abstract

This work presents a descriptive quantitative study whose objective is to adapt and evaluate the validity and reliability of the Index for Inclusion for the context of Early Childhood and Primary Education in Uruguay given that inclusion is a priority educational policy line, and that there is no instrument to measure this construct.

The cognitive validation analysis determined the elimination of 9 items, achieving a better adjustment of the dimensionality of the instrument.

The subsequent Exploratory Factor Analysis (EFA) returned similar dimensionality to the original model. The test/retest reliability analysis and the interclass correlation coefficient, as well as the internal consistency, yielded values above .90, considered very good.

An adaptation for Initial and Primary Education for Uruguay is obtained, made up of 32 items grouped into three dimensions referring to: cultures, policies and inclusive practices.

Keywords: educational inclusion, inclusion index, reliability, validity.

¹ Administración Nacional de Educación Pública. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Uruguay, luzhonoantos@gmail.com

1. Introducción

El presente trabajo surge ante la necesidad de contar con un instrumento de calidad adaptado al contexto de la Educación Inicial y Primaria en Uruguay que permita medir la inclusión en tanto constructo abstracto. Esta necesidad se profundiza debido a que la autoridad educativa nacional impulsa -a través del diseño e implementación de líneas de política educativa- la concreción de proyectos que atiendan la inclusión educativa como condición necesaria para una educación de calidad para todos.

El sistema educativo uruguayo tiene como mandato jurídico impulsar el desarrollo de una educación inclusiva de calidad, tal cual se explicita en la Ley General de Educación N.º 18437/2008 y en documentos internacionales (Ainscow, 2001, OEI, 2008, UNESCO, 1990, 1994, 2005, 2007).

A escala de Educación Inicial y Primaria se está implementando el «Proyecto de Escuelas y Jardines de Infantes, Red Mandela», que tiene por finalidad favorecer el desarrollo de instituciones que implementen proyectos de educación inclusiva, así como generar evidencia de modelos de gestión de la inclusión entendida como derecho de todos a la educación de calidad. (ANEP, 2020).

Para poder evaluar el impacto de la implementación de este proyecto se necesita un instrumento de medida que esté adaptado y validado para el contexto de la educación en Uruguay. El *Índice for Inclusion*, de aquí en adelante Índice de Inclusión, es un instrumento que permite medir de forma válida y fiable el referido constructo, pero validado para el contexto del Reino Unido donde fue creado.

La versión original del Índice está traducida al español –entre otros– por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Ainscow y Boot, 2002). Y según se consigna en el prólogo de esta versión, es un instrumento diseñado para ser utilizado como guía, tanto para apoyar a los centros educativos en el proceso de inclusión como para autoevaluarse en relación con qué tan inclusivo es ese centro y la comunidad. Adaptar y evaluar la calidad del Índice de inclusión para el contexto de educación inicial y primaria en Uruguay permite contar con un instrumento válido y confiable necesario para medir el referido constructo en este nivel local.

El texto completo del Índice está presentado en cuatro partes, y es en la tercera donde se explicitan las Dimensiones, Secciones e Indicadores. La Dimensión A refiere a crear culturas inclusivas; está organizada en dos secciones referidas a construir una comunidad (7 ítems) y establecer valores inclusivos (6 ítems). La Dimensión B se refiere a elaborar políticas inclusivas; está organizada en dos secciones, a saber: desarrollar una escuela para todos (8 ítems) y organizar el apoyo para atender a la diversidad (9 ítems). La Dimensión C refiere a desarrollar prácticas inclusivas organizada en dos secciones: orquestar el proceso de aprendizaje (12 ítems) y movilizar recursos (5 ítems).

El objetivo es adaptar y evaluar la validez y fiabilidad del Índice de inclusión para el contexto de Educación Inicial y Primaria en Uruguay.

2. Metodología

Se trata de un estudio de enfoque cuantitativo descriptivo. La población se conformó por maestros de aula, directores e inspectores de escuelas y jardines de infantes, todos con cargos docentes. La muestra se reclutó entre docentes de las funciones ante esas instituciones de Educación Inicial y Primaria.

Se elaboró una primera hoja de recogida de datos para iniciar la validación cognitiva y se solicitó que se valore: claridad y comprensión de la formulación de los ítems, adecuación léxica al contexto nacional y relevancia para nivel educativo Inicial y Primario, a partir de una escala tipo Likert.

Para el proceso de las demás validaciones y de la evaluación de fiabilidad se utilizó el instrumento generado a partir de la validación cognitiva y de los ajustes definidos durante el análisis de los datos, como se explica en la sección correspondiente.

A partir del modelo ajustado se procedió según se detalla:

- a. Se realizó videoconferencia de presentación: de los objetivos de la investigación, del marco teórico subyacente en el *Índice de inclusión*, de las características de diseño del índice y de la propuesta del proceso de recogida de datos.
- b. Se diseñó formulario de Google para envío a todos los participantes.
- c. Se inició recogida de datos para validación cognitiva con la muestra definida para identificar posibles modificaciones y/o adecuaciones a la redacción de los ítems. (Modelo A).
- d. A partir de este instrumento corregido (Modelo B), se procedió a trabajar con la muestra, para habilitar los análisis de calidad del instrumento de medida.
- e. Se efectuó una primera pasada del test corregido, y con un intervalo de tres semanas se volvió a pasar para evaluar la fiabilidad relativa test-retest.
- f. Se diseñó un nuevo modelo (Modelo C) a partir de un nuevo ajuste que se envió a todos los participantes.

3. Resultados

El análisis de validez basado en la respuesta permitió identificar que 81.1 % de los entrevistados coincidió en la eliminación de cuatro ítems del índice por considerarlos no pertinentes para el contexto local.

A su vez se identificaron cuatro ítems a los que se sugirieron modificaciones léxicas. Estos son los siguientes: A.1.1 - A.1.6 - A.2.2 y B.2.2

Este ajuste del cuestionario original, que quedó conformado con 41 ítems, definió el Modelo B, a partir del cual se inicia el proceso de análisis de la dimensionalidad a través del Análisis Factorial Exploratorio (AFE). La matriz de componentes rotada devuelve 8 factores:

- 1: reúne 9 ítems de la Dimensión C del Índice, y además los ítems A.2.6 y B.2.1.
- 2: reúne 8 ítems de la Dimensión A del Índice, y además el ítem B.1.1 que por su parte tiene mala discriminación ya que lo hace en los factores 1 - 2 - 3 - 5 y 7.
- 3: reúne 5 ítems de la Dimensión C del Índice, y además el ítem B.1.3 que por su parte tiene mala discriminación ya que lo hace en los factores 1 - 2 - 3 - 6 y 7.
- 4: reúne 4 ítems de la Dimensión B del Índice, y el ítem C.1.10.
- 5: reúne 3 ítems de la Dimensión A del Índice.
- 6: reúne 3 ítems de la Dimensión B del Índice.
- 7: reúne 2 ítems de la Dimensión B del Índice, y 1 ítem de la Dimensión A
- 8: reúne 1 ítem de la Dimensión C.

Se decide generar un Modelo C con 32 ítems por eliminación de los ítems que se desajustan de la dimensionalidad del Modelo A (original). Se trata de los siguientes ítems: A.2.6 - B.2.1 B.1.1 - B.1.3 - C.1.10 - B.1.5 - B.1.4 - A.2.5 - C.1.11. Pasado nuevamente este cuestionario, del AFE de estas respuestas se genera la siguiente matriz de componentes rotada.

Este Modelo C con 32 ítems devuelve la dimensionalidad del Modelo A (original) dado que:

- El factor 1 reúne 9 ítems de la Dimensión C.
- El factor 2 reúne 7 ítems de la Dimensión A.
- El factor 3 reúne 5 ítems de la Dimensión C.
- El factor 4 reúne 4 ítems de la Dimensión B.
- El factor 5 reúne 4 ítems de la Dimensión A.
- El factor 6 reúne 3 ítems de la Dimensión B.

El coeficiente de correlación de Pearson, calculado entre el resultado del test y el del retest, arrojó un valor de .962 superior a .80 y significativo en el nivel 0.01.

El coeficiente de correlación intraclase reportó un valor promedio de .949, superior a .75 considerado excelente para los valores convencionales de este coeficiente.

La matriz de correlaciones entre ítems fue suficiente, dado que el valor del determinante fue de .000.

La tabla de varianza total da cuenta de 6 factores con un autovalor superior a 1, donde el factor 1 explica un 20.53 % de la varianza y con los 4 restantes se acumula un 69.2 % de explicación de esta.

4. Conclusiones

El proceso de validación cognitiva determinó que partiendo del Modelo A (original) se logra un Modelo B (41 ítems).

El estudio de validez de constructo y validez basado en el proceso de aplicación implicó en primer lugar identificar que el Modelo B no se ajusta a la dimensionalidad esperada, por lo cual se realiza ajuste; y se genera un Modelo C (32 ítems) que devuelve la dimensionalidad del Modelo A.

Este Modelo C de 32 ítems presenta fiabilidad relativa test-retest y de consistencia interna en tanto alcanza un coeficiente de Pearson de 0.962 y significativo en el nivel 0.01, lo cual permite considerar que es una fiabilidad muy buena en tanto supera el valor de .95, un coeficiente de alfa de Crombach 0.949 próximo a 1 y un coeficiente de correlación intraclase > 0.75 considerado excelente.

Por lo tanto, a partir del proceso de adaptación y análisis de calidad de la versión castellana del *Index for Inclusion* para la Educación Inicial y Primaria en Uruguay, se obtiene una versión de 32 ítems que conserva la dimensionalidad del original y que permitirá medir el constructo que se pretende a la luz de las tres dimensiones en juego: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Esta investigación se realizó en el marco de la tesis doctoral en curso para lo cual se cuenta con la autorización de las autoridades de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública.

6. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M., & Boot, T. (2002). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago: OREALC/UNESCO.
- ANEP. (2020). *Proyecto de presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Montevideo.
- Ley N.º 18437. (2008). Ley General de Educación.
- OEI (2008) *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. El Salvador.
- UNESCO-PRELAC. (2007). *Educación de Calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile.
- UNESCO. (1990). *Conferencia Mundial de Educación para Todos*. Dakar.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas, Salamanca
- UNESCO. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*.

Acuerdos sociales sobre inclusión en los escenarios educativos

Social Agreements About Inclusion in Educational Scenarios

Julián Eduardo Betancur Agudelo¹

Resumen

La inclusión social en los escenarios educativos ha sido asumida desde diferentes perspectivas, que han instaurado políticas, prácticas y culturas inclusivas en las diferentes instituciones; sin embargo, se sigue generando discriminación, segregación, estigmatización y exclusión social. Para esto se planteó como objetivo comprender los acuerdos sociales sobre la inclusión social en el escenario educativo, bajo un enfoque metodológico complementario, en donde se trabajaron principios etnográficos y de la teoría fundamentada obteniendo como resultados acuerdos respaldados por la comunidad basados en la integración, la clasificación y la reivindicación que han instituido imaginarios sociales excluyentes y con base en miradas economicistas sustentadas en la igualdad y equidad que desconocen el reconocimiento de los otros como seres humanos.

Palabras clave: clasificación, educación inclusiva, escenarios educativos, inclusión social, integración y reivindicación.

Abstract

Social inclusion in educational scenarios has been assumed from different perspectives that have established inclusive policies, practices and cultures in different institutions, however, discrimination, segregation, stigmatization and social exclusion continue to be generated. For this, the objective was to understand the social agreements on social inclusion in the educational scenarios, under a complementary methodological approach where they worked from ethnographic principles and grounded theory, obtaining as results agreements supported by the community based on integration, classification and claim that have instituted exclusionary social imaginaries and based on economic views based on equality and equity that ignore the recognition of others as human beings.

Keywords: classification, educational scenarios, inclusive education, integration, social inclusion, reinvincation.

¹ Unidad Central del Valle del Cauca Uceva. Colombia, julianbeta333@gmail.com / jbetancur@uceva.edu.co

1. Introducción

La educación inclusiva y la inclusión educativa (Moriña-Díez, 2004) son perspectivas que se han venido instituyendo en los escenarios educativos, en respuesta a las necesidades de los contextos sociales y a la reivindicación de los derechos de todas las personas, que por características o condiciones han sido privados de manera parcial o completa de los procesos formativos.

Es así como se han instituido prácticas educativas enfocadas en vincular y redimir los derechos de los excluidos en la escuela, para generar transformaciones en el escenario escolar e implantar prácticas encaminadas a la calidad educativa, con instrumentos como el índice de inclusión (Booth, Ainscow, & Kingston, 2007; Plancarte, 2010).

Sin embargo, y a pesar de haber alcanzado grandes avances, se puede observar cómo la exclusión social se sigue presentando a partir de acciones en las que se generan distancias entre las personas; además, la discriminación se sigue dando aunque sea de manera «positiva», por lo que la inclusión se convierte en un proceso excluyente (Betancur, 2016; Slee, 2012; Soto, 2007).

Estas denuncias se han presentado en diferentes investigaciones que se han hecho en el campo de la inclusión, en el que se evidencia que hay grandes avances en las adaptaciones curriculares para los excluidos; aunque la mayoría del estamento docente menciona que no se encuentra ni formado ni preparado para ello, se sigue considerando que la inclusión es para las personas en situación de discapacidad y se opacan poblaciones como las étnicas, de género, entre otras (Betancur & Murcia, 2021; Betancur, 2018; Betancur, 2013).

Además, tal y como lo menciona Ocampo (2017), existen muchos vacíos teóricos y epistemológicos en la construcción de las teorías y conceptos de educación inclusiva, que se ven suplantados por normativas y acciones que buscan implementar cambios institucionales, pero desafortunadamente siguen instaurando la exclusión social desde la discriminación.

De ahí la necesidad de presentar estudios comprensivos acerca de las realidades educativas y cómo se vive la inclusión social, para rescatar las diferentes dimensiones que componen las prácticas sociales y las voces de los actores que la experimentan; a esto se aúna el entendimiento de las diferentes políticas (Unesco, 2015) y los imaginarios teóricos (Taylor, 2006) que habitan la escuela.

Es así como se planteó un estudio direccionado a la comprensión de las realidades conversacionales (Shotter, 1993), en las que se constituye la inclusión-exclusión en el escenario escolar, y desde las voces de los actores de la misma comunidad educativa (Gergen, 2007).

En ella se formuló la siguiente pregunta problema: ¿Cuáles son los acuerdos sociales sobre la inclusión en una institución educativa de Manizales? Se tuvo como propósito comprender los acuerdos sociales sobre la inclusión social en el escenario educativo.

2. Metodología

Para el desarrollo metodológico de este proyecto se tuvo en cuenta un enfoque complementario (Murcia & Jaramillo, 2008) y la teoría del *actor red* (Girola, 2017), que buscaron comprender las realidades sociales desde miradas que superaran los reduccionismos de las lógicas epistemológicas del sujeto objeto de conocimiento y la causa efecto.

Se plantearon principios etnográficos (Angrosino, 2012); (Hammersley & Atkinson, 1994), como la observación participante y la reflexividad, y de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) que supone la comparación inter e intra, la saturación teórica y la codificación abierta axial y selectiva.

En un primer momento se realizó un acercamiento a la realidad social, que conllevó diarios de campo a diferentes actividades institucionales tales como clases, descansos, reuniones y juegos, entre otros. De allí surgieron unos códigos iniciales que permitieron dar una lectura sobre las prácticas incluyentes y excluyentes.

En un segundo momento se construyó una entrevista focalizada, basada en los primeros códigos, a estudiantes, profesores, docentes, orientadores, coordinadores y padres de familia. De este momento se vislumbró las primeras categorías del trabajo y se pasó a un tercer momento en el que se configuraron grupos focales de estudiantes que buscaron cuáles eran los acuerdos sociales propios del «entre nos».

En un tercer momento se realizó el análisis de las categorías a la luz de las normas y de la teoría existente, que generó una discusión que permitió develar los acuerdos existentes y cómo se constituyen. De allí se pasó a constituir el informe final del documento.

3. Resultados

Los resultados se desarrollan en tres categorías principales, las cuales emergen de la triangulación realizada entre los diferentes instrumentos, además de la comparación con la teoría y algunas de las normas de la educación inclusiva. Estas dan cuenta de cómo las comunidades llegan a un acuerdo social sobre lo que es la inclusión.

La primera categoría es la inclusión como integración, la cual se ha constituido como el acuerdo social más antiguo que devino de la inclusión educativa y la vinculación de personas en situación de discapacidad al escenario escolar. Esta forma de asumir la inclusión se entiende como el proceso de integrar al excluido dentro de la escuela; sin embargo, no se realizaban muchas adaptaciones curriculares para hacerlo, por lo que muchos de los individuos, si no alcanzaban a acomodarse, eran excluidos del sistema, aunque estuvieran dentro de la institución.

A esta forma de asumir la inclusión le han caído muchas críticas por parte de los autores Slee (2012) y Soto (2007), quienes mencionan que esto no es suficiente y que, a pesar de los esfuerzos y los logros alcanzados, se deben generar transformaciones más profundas para que las personas puedan recibir el trato que se merecen y poder formarse en el escenario escolar.

A pesar de que las políticas de educación inclusiva han propuesto diversas dinámicas que superan la integración, muchos de los actores de la comunidad educativa la continúan considerando como la forma de incluir, hasta mencionando que se puede estar juntos, pero no revueltos, por lo que se siguen asumiendo prácticas excluyentes en esta forma de asumir el encuentro con el otro.

Un segundo acuerdo social hace referencia a la clasificación, el cual se caracteriza por ubicar a los integrantes de las comunidades en grupos específicos, que serán seleccionados para poder hacer los ajustes pertinentes en los programas de ajustes razonables en términos de aprendizaje.

Este se acerca al término de discriminación positiva, que viene acompañado del concepto de diversidad, en el que los diferentes grupos deben ser reconocidos y apreciados por sus particularidades; sin embargo, es criticable, puesto que muchas de estas dinámicas separan mucho a los individuos en conjuntos y pierden la condición de igualdad (Skliar, 2007, 2015).

Es importante reconocer que esto ha traído muchas ventajas a la educación inclusiva, al reconocer otras poblaciones más allá de las personas en situación de discapacidad y promover nuevas formas culturales para convivir en la escuela, y convertirse en el acuerdo más fuerte para los actores de la comunidad; no obstante, sigue alejando y ubicando al otro como diferente.

La última categoría hace referencia al acuerdo que viene creciendo y se considera que será el más potente dentro de poco en el escenario escolar, la reivindicación, ya que muestra que la inclusión no se debe reducir a la vinculación o a la clasificación del excluido. Esta debe estar sustentada en recuperar la condición de humanidad resaltando las particularidades para superar los reduccionismos de la educación inclusiva (Untoiglich, 2020 ; Szyber, 2020).

4. Conclusiones

A pesar de los grandes avances que existen en el campo de la educación inclusiva en los últimos 30 años, la exclusión social sigue siendo una práctica continua que estigmatiza y castiga a las personas vulneradas; esto lo muestra Untoiglich (2020) en las promesas incumplidas de la inclusión, en las que indica que estas políticas siguen siendo insuficientes para generar cambios profundos en el sistema educativo escolar.

También es necesario comprender que las miradas economicistas de distribución de bienes y derechos a las personas excluidas sustentadas en la igualdad y la equidad (Sen, 2010) pueden generar transformaciones desde la discriminación positiva para vincular al excluido; sin embargo, se sigue generando lástima y desprecio por sus condicionantes (Mèlich, 2014) que no resuelven las injusticias sociales.

Es necesario partir de miradas del reconocimiento (Honneth, 2007) de lo humano antes de la clasificación, puesto que las miradas reificantes siguen constituyendo prejuicios que cada vez alejan más a los humanos como diferentes, situación que no va a promover cambios profundos en las prácticas inclusivas.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Se agradece a la institución educativa Normal Superior de Manizales y a la Universidad de Caldas.

6. Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Betancur, J. E. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 1433- 1440. Obtenido de <https://r.issu.edu.do/?l=14550dgA>
- Betancur, J. E. (2016). Una Inclusión Excluyente: Reconfigurando la Inclusión en la Escuela. *Revista de Investigaciones*, 178-188. doi:<http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i1.69>
- Betancur, J. E. (2018). Construyendo una nueva forma de asumir la inclusión en los escenarios educativos. En D. A. Jaramillo, & J. F. Orrego, *Cuadernos de Educación y Alteridad 2: Trayectos de acogida y encuentros con el otro* (pp. 73-86). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Betancur, J. E., & Murcia, N. (2021). Los propósitos y métodos de investigación de la inclusión en educación: algunos desplazamientos. *bol.redipe. Revista Boletín Redipe*, 10(5), 51-70. doi: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1284>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión «Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil»*, Traducción: Francisca González-Gil, María Gómez-Vela, Cristina Jenaro. Madrid: CSIE.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y compiladoras: Ángela María Estrada y Silvia Diazgranados. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Girola, L. (2017). Socialidad e Imaginarios: cómo puede la teoría del Actor Red enriquecer nuestra comprensión de las formas de relación humana. En Á. E. Carretero-Pasín, *Repensar la socialidad en la modernidad avanzada* (pp. 51-64). Madrid : Anthropos Editorial.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Honneth, A. (2007). Reificación «Un Estudio en la Teoría del Reconocimiento». Madrid, España: Romanyà Valls S.A.
- Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de crueldad*. Barcelona: Herder.
- Moriña-Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Imagraf.
- Murcia, N., & Jaramillo, G. (2008). *Complementariedad*. Armenia: Kinésis.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada, España.
- Plancarte, P. A. (2010). El Índice de Inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166. Obtenido de <https://r.issu.edu.do/?l=14551Es9>
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Taurus.
- Shotter, J. (1993). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skliar, C. (2007). *La educación (qué es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 33-43. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Soto, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Manizales: Repositorio Cinde. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11907/470>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus, Universidad de Antioquia.
- Szyber, G. (2020). El devenir paradójico de la inclusión. Alcances de su enunciación y su práctica. En G. Untoiglich, *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes* (pp. 67-102). Buenos Aires: Noveduc.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Declaración de Incheon* (p. 83). Incheon, Korea: Unesco.
- Untoiglich, G. (2020). Las promesas incumplidas de la inclusión. En G. S. Gisela Untoiglich, *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes* (pp. 27-66). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Revisión del modelo de patrones de aprendizaje en su dimensión de regulación: estudiantes autorregulados, a-regulados y des-regulados

A Revision of the Learning Patterns Model in its Regulatory Dimension. Self-Regulated, A-regulated and De-regulated Students

Diana Margarita Abello Camacho¹

Ángela Camargo-Uribe²

Cristian Hederich-Martínez³

Carolina Hernández-Valbuena⁴

Resumen

La ponencia presenta los avances de un proyecto de investigación que busca avanzar en la identificación de formas de regulación del aprendizaje en contextos formales. El proyecto tiene como propósito ulterior revisar el modelo de patrones de aprendizaje de Jan Vermunt en su componente regulatorio. Se siguen dos rutas metodológicas: una teórica, de revisión sistemática sobre modelos de regulación del aprendizaje, y otra psicométrica, de construcción y validación de un instrumento para identificar formas de regulación. Como resultado de la ruta teórica, se han propuesto hasta el momento tres categorías regulatorias: autorregulación, a-regulación y des-regulación. La ruta psicométrica exhibe los resultados de la aplicación piloto de un cuestionario de autorreporte que busca identificar estas formas de regulación en una población de futuros docentes.

Palabras clave: diferencias individuales, cuestionario de autoreporte, estudiantes de educación superior, regulación del aprendizaje

Abstract

This communication presents partial results of a research project whose goal is to identify types of regulation during learning in formal contexts. The project has the fundamental purpose of revising Jan Vermunt's learning patterns model in its regulatory component. Two methodological paths are followed: a theoretical one by means of a systematic review of learning regulation models; and a psychometric one consisting of the design and validation of an instrument that identifies types of learning regulation. Within the theoretical path, three regulation categories are proposed so far: self-regulation, a-regulation, and deregulation. Within the psychometric path, a preliminary design of a self-report questionnaire is presented, and the results of a pilot application in a sample of university students are examined.

Keywords: individual differences, higher education students, learning regulation, self-report questionnaire

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, dabello@pedagogica.edu.co

² Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, acamargo@pedagogica.edu.co

³ Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, hederich@pedagogica.edu.co

⁴ Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, chernandezv@pedagogica.edu.co

1. Introducción

El concepto de patrón de aprendizaje fue desarrollado por el psicólogo educacional Jan Vermunt (2005) para dar cuenta de diferencias individuales en el aprendizaje desde una perspectiva compleja. El autor recoge dos importantes derroteros de investigación sobre el tema: la de los enfoques y estilos de aprendizaje y la de la autorregulación del aprendizaje. Con ellos propone un modelo con cuatro componentes: 1) creencias de aprendizaje, 2) orientaciones o motivaciones hacia el aprendizaje; 3) formas de regular el aprendizaje y 4) procesos y estrategias de aprendizaje (Vermunt y Donche, 2017).

El modelo permite describir patrones diversos que surgen de la combinación de los valores de cada componente. Alrededor de este enfoque para asumir las diferencias individuales en el aprendizaje, los proponentes de esta ponencia han avanzado en la identificación de los patrones de aprendizaje de una población estudiantil de futuros profesores (Hederich-Martínez, Camargo-Urbe y Hernández-Valbuena, 2022); hemos trabajado en el perfeccionamiento de la versión española del cuestionario ILS, que identifica patrones de aprendizaje (Hederich-Martínez et al. 2019), y ha reflexionado sobre la aplicabilidad de esta perspectiva teórica a poblaciones estudiantiles latinoamericanas (Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2019).

El trabajo realizado ha hecho evidente la necesidad de actualizar este modelo con propuestas teóricas actuales que den cuenta de cada uno de los cuatro componentes mencionados en situaciones de aprendizaje en contextos educativos formales.

Por su importancia central para la identificación de formas diversas de aprender, se inicia esta empresa por el componente regulatorio. Para la definición de las modalidades de regulación, Vermunt (2005) utilizó en su momento la distinción, ya clásica, entre autorregulación, heterorregulación y ausencia de regulación. Desde esta formulación hasta la actualidad, estos tres conceptos han presentado avances de naturaleza compleja y profunda. Hoy no solo comprendemos de forma diferente la regulación y la autorregulación del aprendizaje, sino que se han añadido a estos constructos dimensiones emocionales (Boekaerts, 2011) y sociales (Winne y Hadwin, 2008) y perspectivas situadas (Efklides, 2011) que distinguen, por ejemplo, entre regulación individual y regulación ejercida por el contexto.

Atendiendo a lo anterior, esta ponencia se propone presentar lo alcanzado hasta el momento en el propósito de actualización del componente regulatorio del modelo de Vermunt, al incorporar los desarrollos más recientes respecto de cómo opera la regulación del aprendizaje en contextos de aprendizaje formal.

2. Metodología

La investigación presenta dos momentos sucesivos. El primer momento, de tipo documental, se apoya en el análisis bibliométrico y la revisión integradora (Whittemore et al., 2014) como métodos para identificar, analizar y resumir la producción académica en torno a dos temas: a) la regulación el aprendizaje y su relación con otras dimensiones propuestas en el modelo de patrones de aprendizaje; b) modelos de medición de la regulación del aprendizaje y su operacionalización en instrumentos psicométricos.

El segundo momento, de tipo empírico, retoma los resultados derivados del primer momento sobre los aspectos teóricos e instrumentales y avanza hacia la creación de un cuestionario para la identificación de las modalidades de regulación del aprendizaje en contextos académicos. El cuestionario ha pasado por un proceso de validación de contenido mediante grupo focal, y la versión preliminar fue sometida a una prueba piloto con un grupo de 85 estudiantes universitarios, de los cuales 69.41 % son mujeres y 30.59 % hombres, con una edad promedio de 21.8 años (DE=2.70). Además, se realizan análisis de confiabilidad y validez sobre el cuestionario.

3. Resultados

La revisión documental ha permitido profundizar en la relación entre los conceptos generales de autorregulación y regulación externa con el concepto de autorregulación del aprendizaje (SRL). En este sentido, llama la atención la propuesta de De la Fuente (2014, 2017), quien propone comportamientos autorregulatorios, a-regulatorios y des-regulatorios como características personales observables en diferentes contextos del accionar humano, incluido el aprendizaje formal (Tabla1).

Tabla 1
Tipos de regulación del aprendizaje

Autorregulación (SR)	A-regulación (AR)	Des-regulación (DR)
Da cuenta de una proactividad positiva. Regula su conducta de forma intencional y efectiva.	Puede ser entendido como la falta de proactividad o de intención regulatoria. La persona solo reacciona al control regulatorio externo.	Es una proactividad negativa. En principio hay intención de regular la conducta, pero esta se hace de forma equivocada, en parte por conductas de evitación de esfuerzo.

Nota: De la Fuente-Arias, 2017

Cada forma de regulación se puede traducir en comportamientos observables para una situación de aprendizaje. De la Fuente construye descripciones de cada tipo atendiendo a nueve actividades específicas sujetas a regulación: 1) antes de la tarea: 1.1) análisis, 1.2) formulación de metas y 1.3) motivación; 2) durante la tarea: 2.1) observación, 2.2) análisis del proceso 2.3) corrección de errores; y 3) después de la tarea: 3.1) reflexión, 3.2) atribución causal y 3.3) respuesta afectiva frente al resultado.

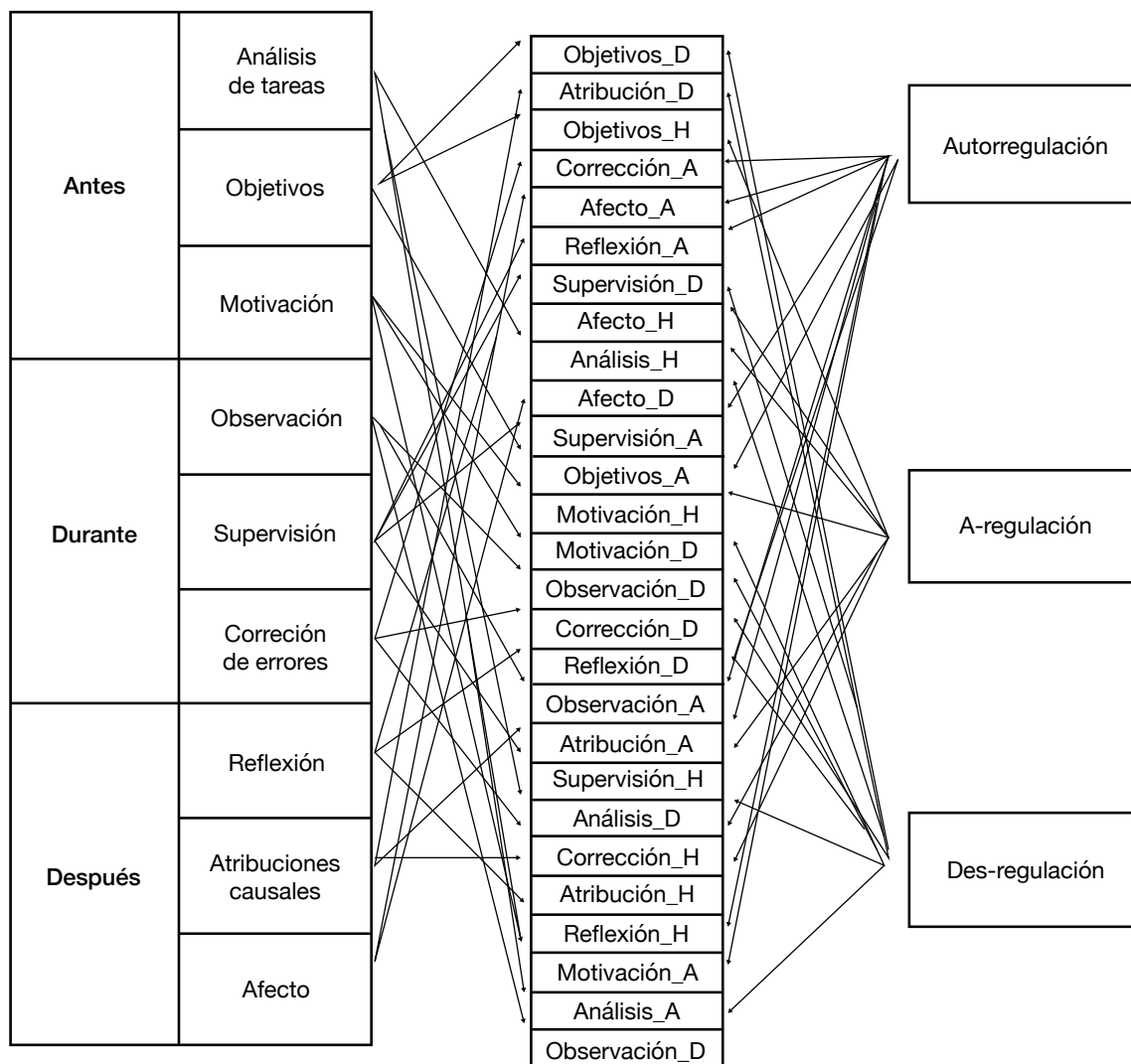
Como instrumento, la búsqueda dirigió su atención en un inicio hacia la propuesta de De la Fuente (2017). A fin de identificar las tres formas de regulación, este autor utiliza el SSSRQ (Spanish Short Self-regulation Questionnaire; una versión corta del Self-regulation Questionnaire de Brown y Lawendowski (1999)). Un aspecto problemático de esta propuesta es que, a pesar de que son tres tipos de regulación, el instrumento no propone escalas diferentes para cada tipo; cada individuo es clasificado como autorregulado, a-regulado o des-regulado, en dependencia de si el puntaje es alto, medio o bajo, respectivamente.

A fin de contar con un instrumento que permita identificar el patrón de un estudiante frente a sus hábitos regulatorios, la estrategia de De la Fuente no resulta pertinente, puesto que los tres tipos de regulación hacen referencia a líneas cognitivas, conductuales y motivacionales diferentes y no a niveles de intensidad en la actividad autorregulatoria. Es más conveniente proponer tres escalas relativamente independientes, una para cada tipo de regulación.

Reconociendo el poder explicativo de la propuesta teórica de De la Fuente se retoma la tipología del autor, como base de la propuesta instrumental para elaborar nueve ítems por cada tipo de regulación, para un total de 27.

La prueba propone una estructura bifactor con efecto de tarea, como se muestra en la Figura 1. Se presume esta estructura debido a que se espera que cada tipo de regulación tenga poder de discriminación en sí misma y que a su vez sea posible examinar de forma independiente cada tarea. Se espera que este modelo represente mejor la multidimensionalidad del constructo y reconozca la unicidad de los factores que lo componen, pero también la capacidad vinculante de los ítems en relación con la tarea específica (Yan et al., 2016).

Figura 1
Modelo del cuestionario



Nota: elaboración propia.

Una vez realizado el proceso de validación de contenido, el cuestionario fue sometido a una prueba piloto. Las pruebas iniciales han arrojado resultados positivos para las escalas de autorregulación y desregulación, con puntajes de confiabilidad calculada mediante el omega de MacDonal'd's, que permiten su uso para fines de investigación e intervención ($w=.799$ y $w=.710$, respectivamente); sin embargo, la escala de a-regulación aún no alcanza niveles aceptables ($w=.367$).

En la actualidad se tiene prevista la aplicación de una nueva versión del instrumento. En esta se plantearán, entre otros cambios, la reestructuración de la escala de a-regulación que aporta un poco de lo planteado por De la Fuente y busca que estos ítems caractericen a un sujeto que no toma decisiones propias y es dependiente de las indicaciones del maestro.

4. Conclusiones

Los desarrollos de esta investigación, que se consolidan en el instrumento planteado, son de gran utilidad para el contexto educativo, en tanto docentes y estudiantes pueden contar con información que permita conocer cuál es la forma habitual en que los estudiantes activan sus conductas autorregulatorias y cuál de los tipos de autorregulación es activado en cada paso.

La realización de las actividades académicas requiere que los estudiantes pongan en juego una serie de conductas regulatorias que permitan culminarlas con éxito. El gran reto está en poder conocer cómo afrontan esta actividad paso a paso y desentrañar en cuál de estas puede haber variaciones en las conductas regulatorias. Conocer esta información le da al docente la posibilidad de monitorear y acompañar más de cerca al estudiante en aquellas acciones que se le dificultan o gatillan conductas regulatorias no deseables.

Nuestra propuesta plantea una comprensión multidimensional y situacional en la que se definen tres tipos de regulación que el estudiante puede activar de forma diferente en cada acción sucesiva que ocurre durante la realización de una tarea.

5. Referencias

- Boekaerts, M. (2011). What have we learned about the social context-student engagement link?. *Teachers College Record*, 113(2), 375-393. <https://doi.org/10.1177/016146811111300207>
- Brown, J., Miller, W., & Lawendowski, L. (1999). "The self-regulation questionnaire", in *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, Vol. 17, eds. L. Vandecreek and T. L. Jackson (Sarasota. FL: Professional Resources Press), 281-293.
- De la Fuente-Arias, J. (2017) Theory of Self- vs. Externally-Regulated LearningTM: Fundamentals, Evidence, and Applicability. *Front. Psychol.* 8:1675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675>
- De la Fuente, J., Garzon Umerenkova, A., Martínez-Vicente, J., Zapata, L., Pichardo, M., & García-Berbén, A. (2017). Validation of the Spanish short self-regulation questionnaire (SSSRQ) through Rasch analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00276>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46(1), 6-25. <https://r.issu.edu.do/l?!=14552DrL>
- Hederich-Martínez, C., & Camargo-Uribe, Á. (2019). Revisión crítica del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 343-368. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469>
- Hederich-Martínez, C., Camargo-Uribe, A., & Hernández-Valbuena, C. (2022). Patrones de aprendizaje del profesorado colombiano en formación. *Estudios sobre Educación*, 42, 195-215. <https://doi.org/10.15581/004.42.009>

- Hederich-Martínez, C., Camargo-Uribe, A., Abello-Camacho, D., & Hernández-Valbuena, C. (2019). Desarrollo de bases metodológicas e instrumentales para la identificación de patrones de aprendizaje en el contexto universitario colombiano. Informe final del Proyecto de Investigación. No publicado. UPN.
- Vermunt, J. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher education*, 49(3), 205-234.
<https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational psychology review*, 29(2), 269-299.
<https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
- Yan, X., Cheng, L., & Ginther, A. (2019). Factor analysis for fairness: Examining the impact of task type and examinee L1 background on an ITA speaking test scores. *Language Testing*, 36(2), 207-234.
<https://doi.org/10.1177/0265532218775764>
- Winne, P., & Hadwin, A. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297-314).
- Whittemore, R., et al., (2014). Methods for knowledge synthesis: an overview. *Heart & Lung*, 43(5), pp. 453-461. <https://doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014>

Diseño Universal de Aprendizaje en Educación Primaria: debilidades y prospectiva

Universal Design of Learning in Primary Education: Weaknesses and Prospective

Lidia Losada¹

Óliver Moreno²

Resumen

El Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A.) es un marco científico que facilita el desarrollo de respuestas a la diversidad y es coherente con la inclusión educativa. Sus pilares son la práctica educativa y la investigación, las teorías del aprendizaje, la neurociencia y la tecnología (Alba, 2019). Este trabajo analiza la competencia docente para la integración de los principios del DUA en la práctica docente. Se ha aplicado a una muestra de docentes de Educación Primaria un cuestionario elaborado basado en las pautas del D.U.A. Los resultados muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa y sensibilidad al seguimiento de la normativa vigente. Sin embargo, las debilidades de conocimiento afectan la aplicación del D.U.A. Se concluye una urgente necesidad de intervención para integrar el D.U.A. en la práctica del aula. La formación docente contribuye al desarrollo de prácticas inclusivas efectivas que destaquen su poder para la concienciación (Lacruz-Pérez et al., 2021; Navarro-Montaña et al., 2021).

Palabras clave: inclusión educativa, diseño universal de aprendizaje, accesibilidad universal, educación primaria.

Abstract

Universal Design of Learning (U.D.L.) is a scientific framework that facilitates the development of responses to diversity and is consistent with inclusive education. Educational practice and research, learning theories, neuroscience and technology are its pillars (Alba, 2019). This work analyzes the teaching competence for the integration of the principles of UDL principles in teaching practice. A questionnaire based on the guidelines of U.D.L. has been applied on a sample of teachers in Primary Education. The results show positive attitudes towards inclusive education and sensitivity to follow-up of current legislation. However, knowledge weaknesses affect to the application of U.D.L. An urgent need for intervention to integrate U.D.L. in classroom practice is concluded. Teacher training contributes to the development of effective inclusive practices, highlighting its power to raise awareness (Lacruz-Pérez et al., 2021; Navarro-Montaña et al., 2021).

Keywords: inclusive education, universal design of learning, universal accessibility, primary education.

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. España, llosada@edu.uned.es

² Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. España, omoreno128@alumno.uned.es

1. Introducción

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030, donde se plantean 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 159 metas específicas que se pretenden lograr antes de 2030 (ONU, 2015). El ODS número 4, «Educación inclusiva y de calidad», menciona la necesidad de asegurar el logro de competencias y resultados de aprendizaje mínimos para la vida y la oferta de oportunidades para todas las personas, lo que incluye las personas con discapacidad o en cualquier situación vulnerable. El Center for Applied Special Technology (CAST) se dedica al estudio de las relaciones entre neurociencia y aprendizaje. Desde esta organización, David Rose y Anne Meyer formularon un marco que apoya el enfoque de la atención a la diversidad del alumnado y cuyos pilares son la investigación y la práctica educativa, las teorías del aprendizaje, la neurociencia y la tecnología (Alba, 2019). Alba et al. (2013), siguiendo a Meyer y Rose (2000), presentaron unas pautas para planificar y desarrollar los elementos del currículum según los principios del D.U.A. (el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje), así como puntos de verificación donde se describen y se ofrecen ejemplos en función de cada principio. El D.U.A. es un marco conceptual que se sustenta en tres principios fundamentales derivados del ámbito de las neurociencias (Hitchcock et al., 2002). Cada principio se desarrolla en una serie de pautas (Tabla 1), susceptibles de ser concretadas en función del nivel curricular y el momento de desarrollo del alumnado.

Tabla 1
Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación (el «qué» del aprendizaje)	Principio II. Proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje)	Principio III. Proporcionar múltiples formas de participación (el «porqué» del aprendizaje)
Pautas		
1. Proporcionar opciones para la percepción	4. Proporcionar opciones para la interacción física	7. Proporcionar opciones para captar el interés
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, los símbolos y las expresiones matemáticas	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
3. Proporcionar opciones para la comprensión	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	9. Proporcionar opciones para la autorregulación

Nota: Adaptada de National Center for Universal Design for Learning (NCUDL), 2012.

En definitiva, el enfoque inclusivo del D.U.A. se aproxima al contexto español, en especial a través de declaraciones de organismos como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2017), estudios como el de la fundación ONCE (Madrid-López et al., 2020) o la nueva normativa del sistema educativo español, en la que se alude a la aplicación de este marco, tanto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), como en los reales decretos que la desarrollan. Por todo ello, el propósito de este estudio coincide con un momento en el que interesa mostrar la sensibilidad del profesorado ante las alusiones y declaraciones mencionadas, así como el diagnóstico de la situación que facilite la elaboración de propuestas de intervención.

2. Metodología

Este trabajo analiza la integración en la práctica docente de los principios del D.U.A. y la comprensión que de ellos tienen los docentes. La muestra está constituida por docentes de Educación Primaria de centros educativos de la geografía española. Un total de 92 docentes respondió al cuestionario (75 %, correspondió a mujeres). La edad mayoritaria se situaba en los intervalos de 35 a 44 años (33 %) y 45 a 54 años (29 %). La experiencia docente mayoritaria fue de un 33 % entre 16 y 25 años, y otro 33 % entre 26 y 35. La mayoría ejerce su profesión en un centro educativo público (75 %), frente a un 12.5 % de centros concertados y un 12.5 % de centros privados. En cuanto al nivel educativo, el 75 % posee una titulación de grado o licenciatura, frente a un 21 % que obtuvo un título de máster y un 4 % con doctorado.

Se elaboró el cuestionario de análisis de necesidades sobre la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (CANDUA), basado en las Pautas 2.0 sobre el D.U.A. (Alba et al., 2013). Concretamente, se han formulado 31 preguntas siguiendo los puntos de verificación que se mencionan para la puesta en práctica del D.U.A., por ejemplo, «Ofrece alternativas para la información auditiva». La escala de respuesta es la siguiente: 0. No Aplica; 1. Nunca; 2. Pocas veces; 3. A menudo; 4. Casi siempre; 5. Siempre. En total, CANDUA está conformado por 41 preguntas. Las primeras 10 tienen dos alternativas de respuesta (Sí/No), por ejemplo: «Tiene conocimiento del enfoque inclusivo denominado D.U.A.». Al inicio se describe el marco conceptual del D.U.A., a lo que sigue una sección de variables sociodemográficas. CANDUA finaliza con un espacio de respuesta abierta para observaciones. Se trata de un formulario en línea enviado vía correo electrónico, que informa que las respuestas al cuestionario serán anónimas y se solicita sinceridad.

3. Resultados

En el análisis de resultados se han considerado como variables cada uno de los puntos de verificación de las nueve pautas (31), más las 10 primeras preguntas del CANDUA. Los resultados muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa y la sensibilización del profesorado hacia la necesidad de ajustarse a los requerimientos que se mencionan en los nuevos desarrollos legislativos en el contexto español. El profesorado está de acuerdo en que

todo el alumnado tiene los mismos derechos y consideran necesario crear sociedades más justas e inclusivas. En todas las aulas del profesorado participante en el estudio hay presencia de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y se realizan prácticas que forman parte del marco conceptual del D.U.A. como, por ejemplo: clarificar el vocabulario, activar los conocimientos previos o destacar las ideas principales, así como proporcionar retroalimentación o destacar los objetivos que se pretenden. A pesar de que el profesorado ha manifestado haber recibido formación de posgrado o formación continua sobre inclusión educativa, atención a la diversidad, etc., expresa que esta formación no ha incluido el enfoque del D.U.A. De hecho, en su totalidad, manifiestan desconocer los principios del D.U.A. y las pautas desarrolladas por CAST (2011) y traducidas por Alba et al. (2013). Asimismo, manifestaron que no disponían de competencias suficientes para desarrollar su trabajo desde el enfoque del D.U.A. y las condiciones de accesibilidad universal. Así, reconocieron la ausencia de competencias para ofrecer alternativas para presentar información auditiva o visual y declararon carencias en el manejo de la tecnología o de algunas aplicaciones o procedimientos concretos. Por esta razón, a la vista de la nueva normativa que se tendrá que aplicar en los próximos cursos escolares, el profesorado ha manifestado que le parece oportuno que haya una oferta formativa específica que contribuya a la implementación en la práctica del enfoque educativo inclusivo.

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio coinciden con otros que señalan el camino que queda por recorrer para que el profesorado planifique los procesos según el D.U.A. y desarrolle estrategias de aplicación en el aula (e.g., Smith y Lowrey, 2017). La competencia docente para integrar el D.U.A. en la práctica ha sido analizada por Espada Chavarría et al. (2019), y concluyó que sería imprescindible capacitar en estrategias que favorezcan las prácticas inclusivas. El desconocimiento conceptual y procedimental mantiene la ausencia del D.U.A. en las aulas en casi todas las dimensiones, incluida, la incorporación de elementos de accesibilidad universal con el apoyo de la tecnología. La aproximación al marco del D.U.A. tiene consecuencias en qué aprende el alumnado, cómo y por qué, punto de partida para responder a necesidades particulares y prevenir dificultades de aprendizaje, contribuyendo a la igualdad de acceso para todas las personas y a la disminución de las barreras asociadas a la exclusión social. Se trata de actuar desde la fase de diseño curricular y de ofrecer diversidad de opciones para el logro de los aprendizajes. Por todo ello, se sugiere la intervención urgente para integrar el D.U.A. en la práctica mediante un plan sistemático y compartido por la comunidad educativa.

5. Referencias bibliográficas

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>

- Alba, C., Sánchez-Hípola, P., Sánchez-Serrano, J. M., & Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal de Aprendizaje 2.0. 2ª versión traducida al español de CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. <https://r.issu.edu.do/?l=14553gG9>
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Autor. http://udlncampus.cast.org/page/media_oer_epub
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2017). *Formación curricular en diseño para todas las personas en Educación*. Madrid: CRUE. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dj4v.6>
- Espada Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching exceptional children*, 35(2), 8-17. <https://doi.org/10.1177/004005990203500201>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122888. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Madrid López, R. I., García Fernández, M. C., & Campo Blanco, I. (2020). Inclusión de la accesibilidad universal en los currículos formativos de las universidades en España. Informe final. Síntesis de resultados y recomendaciones. Madrid: Fundación ONCE. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2001.i243.285>
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58(3), 39-43. <https://www.ascd.org/el/articles/universal-design-for-individual-differences>
- National Center for Universal Design for Learning, NCUDL. (2012). UDL Guideline - Version 2.0. <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>
- Navarro-Montaña, M. J., López-Martínez, A., & Rodríguez-Gallego, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 182-200. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2015) *Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. ONU. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S
- Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2017). Applying the Universal Design for Learning Framework for Individuals with Intellectual Disability: The Future Must Be Now. *Intellectual and developmental disabilities*, 55(1), 48-51. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.48>

Pequeños cambios en las prácticas pedagógicas que impactan la cultura de enseñanza-aprendizaje

Small Changes in Pedagogical Practices that Impact the Teaching-Learning Culture

José Narváez-Altamiranda¹

Luis Tovar-Garrido²

Jeimy Vélez-Ramos³

Resumen

La calidad de la educación es uno de los objetivos para lograr el desarrollo sostenible (ODS 4). En este sentido se hace necesario avanzar hacia prácticas pedagógicas contextualizadas que evidencien los resultados de aprendizaje a través de procesos abiertos y colaborativos entre actores de la comunidad educativa. Este trabajo presenta el caso de la articulación de dos cursos desarrollados en programas distintos de la Facultad de Ingeniería en la Universidad de Cartagena, así como, los resultados de aprendizaje obtenidos a partir de la experiencia. La metodología empleada fue la investigación-acción socioformativa. El enfoque del estudio fue cualitativo con alcance descriptivo; participaron 2 profesores y 51 estudiantes en el periodo 2019-2 y 78 en 2022-1. Los principales hallazgos se centran en la generación de dinámicas de aprendizaje abiertas y con potencial de impacto en los contextos donde se desarrollan, a partir de pequeños procesos de coordinación que transforman las prácticas pedagógicas tradicionales. Se observaron cambios significativos en

Abstract

The quality of education is an objective to achieve sustainable development (SDG 4). In this sense, it is necessary to move towards contextualized pedagogical practices that demonstrate learning outcomes through open and collaborative processes between actors in the educational community. This work presents the case of the articulation of two courses developed in different programs of the Faculty of Engineering at the University of Cartagena, as well as the learning results obtained from the experience. The research method used was socioformative action research. The study approach was qualitative with a descriptive scope, in which 2 teachers participated, 51 students in the period 2019-2 and 78 in 2022-1. The main findings focus on the generation of open learning dynamics with the potential for impact in the contexts where they are developed, based on small coordination processes that transform traditional pedagogical practices. From the work carried out, significant changes were observed in the results of the learning

¹ Universidad de Cartagena. Colombia, jnarvaeza@unicartagena.edu.co

² Universidad de Cartagena. Colombia, ltovarg@unicartagena.edu.co

³ Universidad de Cartagena. Colombia, jvelezr2@unicartagena.edu.co

los resultados de los procesos de aprendizaje demostrados con productos como: ponencia internacional, organización de evento local de investigación con participación de cinco centros tutoriales de la Universidad de Cartagena, creación de semillero de investigación conformado por estudiantes de los cursos durante y después del semestre, y la mejora en la calidad y profundidad de los trabajos realizados por los estudiantes en los cursos.

Palabras clave: desarrollo sostenible, educación de calidad, enfoque socioformativo, metodología por proyectos, prácticas pedagógicas abiertas.

processes demonstrated with products such as: international presentation, organization of a local research event with the participation of 5 tutorial centers of the University of Cartagena, creation of a research seedbed made up of students of the courses during and after the semester and, the improvement in the quality and depth of the work done by the students in the courses.

Keywords: open pedagogical practices, project methodology, quality education, socioformative approach, sustainable development.

1. Introducción

Aunque la sociedad es consciente de la relevancia de la educación en la vida y desarrollo social, lograr escenarios de calidad educativa es complejo, no solo por las interrelaciones entre normatividad, actores, procesos, resultados, recursos, sino también por la disyuntiva reinante sobre preguntas fundamentales para avanzar, como son: ¿qué es educación de calidad?, ¿cómo se logra?, ¿cómo se evalúa?, ¿qué recursos requiere?, etc. Asimismo, la complejidad también se deriva del alcance al que se aplique, por ejemplo, tal como mencionan Vaillant & Zidan (2018), el concepto se utiliza para referirse a lo que se desarrolla en el aula de clases y para comparar sistemas educativos del mundo.

En este trabajo la calidad educativa se considera como un todo que se inicia en el aula de clases y busca generar impacto en el entorno. De esta manera, se proponen prácticas pedagógicas socioformativo, entendidas como acciones de valor agregado para formar personas, comunidades, equipos, que contribuyan al desarrollo social sostenible en la sociedad del conocimiento (Tobón et al., 2018) y que integren tres componentes necesarios para la educación de calidad en el siglo XXI: se sitúan en el contexto actual; la sociedad del conocimiento (Tobón et al., 2015) responde a los retos del desarrollo social sostenible (Gibran et al., 2019) y promueven un enfoque educativo hacia la gestión del talento humano (Tobon & Luna-Nemecio, 2020), con el fin de equilibrar los intereses y las vocaciones personales, organizacionales y sociales.

Para operativizar las prácticas pedagógicas socioformativas se utilizó la metodología de Proyectos formativos. De acuerdo con Cardona et al., (2015) y Tobón (2013), un proyecto formativo (PF) consiste en un conjunto articulado de actividades que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado y contribuir a formar competencias en los estudiantes, con base en criterios y evidencias. Su estructura se compone de cuatro fases: direccionamiento, planeación, ejecución y socialización, en las cuales se define, planea e implementa el proyecto formativo.

2. Metodología

Como método se utilizó la investigación-acción socioformativa (Tobón, 2017), enfocada en la mejora de las prácticas pedagógicas en procesos formativos universitarios. La investigación-acción socioformativa propone una serie de pasos que guían a los actores para el logro de la transformación de la(s) práctica(s) pedagógica(s) de interés: implementar el trabajo colaborativo, identificar el tipo de práctica formativa a transformar, conceptualizar la práctica, establecer las preguntas de investigación o metas puntuales, realizar un diagnóstico de la práctica, planear las actividades, ejecutar las actividades, analizar los resultados, socializar los resultados y divulgarlos. La pregunta que guio el estudio fue: ¿cómo mejorar las prácticas pedagógicas en programas de pregrado de la Universidad de Cartagena a partir del trabajo colaborativo entre pares? La población participante estuvo conformada por dos grupos; profesores –uno por cada programa involucrado– y los estudiantes de los cursos desarrollados colaborativamente entre los profesores. Los grupos participantes contaban

con 31 estudiantes de Teoría General de Sistemas (TGS) en el periodo 2019-2, y 47 en el periodo 2022-1; 20 estudiantes de Teoría de Autómatas en 2019-2 y 24 en 2022-1. Las técnicas empleadas fueron el trabajo entre pares y la observación. El trabajo entre pares permitió la comunicación y el establecimiento de acuerdos entre pares, además de la observación, el seguimiento del avance del curso, el trabajo en equipo y las evidencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los instrumentos de recolección de datos fueron los documentos de organización (proyecto docente de asignatura), documentos de trabajo de los estudiantes (artículos, videos, *software*), banco de proyectos, actas de reuniones y reporte de desempeños en los formatos institucionales y la observación entre pares de los grupos y de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes participantes.

3. Resultados

El trabajo buscó dar respuesta al reto formulado a partir del análisis de la información, los productos y resultados observados durante los procesos ejecutados. Para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, los resultados se presentan de acuerdo con los niveles en los que se produjeron: la estrategia, la alineación de los fines y propósitos del curso con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las necesidades del contexto, los intereses de los estudiantes y las competencias principales a desarrollar de cada curso. El PEI busca articular las necesidades del contexto con las de los estudiantes y las personas de la comunidad. Los estudiantes eligieron trabajar en problemáticas que los afectan en la institución, proyectos de su contexto personal o emprendimientos. Para los cursos se tuvo en cuenta su contribución a la malla curricular y los resultados de aprendizaje esperados. Esto permitió lograr una ponencia internacional basada en trabajos realizados por y con los estudiantes. Asimismo, en el periodo de 2019-2 a 2022-1 se realizaron dos encuentros de investigación internos y se consolidó un semillero de investigación con participantes de ambos cursos.

A escala táctica, es decir, lo que corresponde a la puesta en marcha de la estrategia, se realizó un rediseño de los cursos con actividades colaborativas interprogramas e intercursos. Además, se obtuvo un banco de proyectos contextualizado, construido y abierto para la contribución de los estudiantes según sus intereses y metas. Se definieron evidencias de acuerdo con los indicadores del Sistema de Ciencia y Tecnología Nacional, como proyectos, artículos y prototipos. Estos registros se alojaron en carpetas en *Drive* del dominio de la universidad.

A escala operativa se obtuvieron las diferentes tipologías de evidencias mencionadas previamente, entre ellas las propuestas redactadas por los estudiantes alrededor del problema seleccionado o propuesto, los artículos finales preparados a partir del proceso ejecutado y los prototipos de *software* construidos como frutos del trabajo colaborativo realizado. Todos los productos generados como resultado del proyecto se registraron en un *Drive* compartido en el dominio de la universidad. Los espacios fueron abiertos para que los estudiantes aportaran y avanzaran, a partir de las recomendaciones dadas. También reportaron los encuentros realizados para coordinar acciones entre los grupos conformados.

4. Conclusiones

Dando lectura a los fines de la universidad y consecuente con la apuesta mundial por el desarrollo sostenible, con énfasis en la calidad de la educación (Scott, 2015), el contexto y la gestión del talento humano (Tobón & Luna-Nemecio, 2020), se han realizado pequeñas acciones que crean dinámicas abiertas que contribuyen a la calidad de la educación. ¿Por qué pequeñas acciones? Hoy en día la dinámica mundial laboral y de vida se acelera cada vez más, lo que requiere una gestión más compleja del tiempo y de las tareas. En este sentido, hemos llamado pequeños esfuerzos para abrir espacios mentales y físicos que promuevan el trabajo colaborativo, pese a todos los compromisos individuales y organizacionales que día a día se imponen. La práctica pedagógica que promueve este proyecto es la solución de problemas y emprendimiento con énfasis en la calidad de vida. De acuerdo con Tobón et al. (2018), consiste en lograr que los estudiantes identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto. Esto es consecuente con el nivel de estudio; no se quiere seguir promoviendo la salida de egresados sin trabajo y sin oportunidades para demostrar su talento, su conocimiento y poner al servicio de la sociedad los aportes que demuestren su rol activo en ella. Los principales hallazgos se centran en la generación de dinámicas de aprendizaje abiertas y con potencial de impacto en los contextos donde se desarrollan a partir de pequeños procesos de coordinación que transforman las prácticas pedagógicas tradicionales. Estos avances se evidenciaron con productos y resultados que son parte de los indicadores nacionales de ciencia y tecnología porque permiten visibilizar el conocimiento y su dinámica de circulación alrededor de las entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCTeI).

5. Agradecimientos y reconocimientos

Agradecimientos a la Universidad de Cartagena en el marco de los planes de fortalecimiento de investigación de programas y grupos, según actas N.º 002-2019, 037-2019, 009-2020, 033-2021, 089-2021. Asimismo, a los estudiantes, docentes y egresados de la Facultad de Ingeniería, programas de ingeniería de sistemas e ingeniería de *software* que participan en los semilleros de investigación SISMAD y SINCO de la Universidad de Cartagena.

6. Referencias bibliográficas

- Cardona, S., Vélez, J., & Tobón, S. (2015). Proyectos formativos y evaluación con rúbricas. *Paradigma*, 36(2), 74-98. <https://r.issu.edu.do/?l=14554X5B>
- Gibran, L., Juárez, Tobón, S., Salas, G., Jerónimo, A., de Martínez, M. (2019). *Desarrollo Sostenible: Educación y sociedad Sustainable Development: Education and Society*. Comisión de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 54-72.
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en Educación UNESCO*. [Documentos de Trabajo ERF, N.º 14].
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.a Ed.). Bogotá: ECOE.

- Tobón, S. (2017). *Essential axes of knowledge society and socioformation*. Mount Dora: Kresearch. Mount Dora: Kresearch. DOI: [dx. doi. org/10.24944/isbn](https://doi.org/10.24944/isbn), 2017.
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). *Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja*. *Paradigma*, 36(2), 7-36. <https://r.issu.edu.do/l?l=14555Z4u>
- Tobón, S., & Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*, 53(1), 21-33. <https://r.issu.edu.do/l?l=14556SXU>
- Tobón, S., Martínez, E., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas : Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 31.
- Vaillant, D., & Zidan, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas.*, December, 136-154. <https://books.google.es/books?id=PACCDwAAQBAJ>

Eje 4

Actividad física,
deporte y salud



Nivel de sedentarismo que presentan los estudiantes universitarios de la ciudad de Santo Domingo y Distrito Nacional

Level of Sedentary Lifestyle in University Students in Santo Domingo and the National District

Mauricio Javier Prada Rozo¹

Ruth Delania Cuevas Gómez²

Resumen

Se ha reconocido que el sedentarismo en personas adultas es uno de los principales comportamientos que pueden desencadenar enfermedades crónicas no transmisibles; estudios realizados en la República Dominicana determinaron que el 56.6 % de la población estudiantil universitaria, presenta altos niveles de sedentarismo, siendo este porcentaje mayor en mujeres que en hombres. Este estudio pretende determinar el nivel de sedentarismo de los estudiantes universitarios que viven en la ciudad de Santo Domingo y el Distrito Nacional, por medio de un estudio descriptivo de corte transversal, en una muestra representativa de 1,381 estudiantes. Se logró demostrar altos niveles de sedentarismo en la población objeto de estudio, al igual que el tiempo que permanece sentada, el cual excede los tiempos recomendados por la Organización Mundial de la Salud, OMS.

Palabras clave: actividad física, estudiantes, hábitos de vida saludables, sedentarismo.

Abstract

It has been recognized that a sedentary lifestyle in adults is one of the main behaviors that can trigger chronic noncommunicable diseases. Studies carried out in the Dominican Republic managed to determine that 56.6% of the university student population present high levels of sedentary lifestyle; this percentage is higher in women than in men. Therefore, this study aims to determine the level of sedentary lifestyle in university students living in the city of Santo Domingo and in the National District, through a descriptive cross-sectional study, in a representative sample of 1,381 students. The study was able to demonstrate high levels of sedentary lifestyle in the population under survey, as well as the time spent sitting, which exceeds the levels recommended by the World Health Organization, WHO.

Keywords: physical activity, students, healthy lifestyle, sedentary lifestyle.

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

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, ruth.cuevas@isfodosu.edu.do

1. Introducción

Se ha reconocido que el sedentarismo en personas adultas es uno de los principales comportamientos que pueden desencadenar en enfermedades crónicas no transmisibles, como: alteraciones cardiovasculares, distintos tipos de cáncer, síndrome metabólico, diabetes mellitus, trombosis venosa, entre otros padecimientos asociados a la obesidad (Méndez, 2019; OMS, 2020).

Este tipo de comportamiento se ve reforzado por conductas sociales y culturales presentes en la etapa universitaria, debido a los cambios y las adaptaciones psicosociales y comportamentales que viven los estudiantes, al presentar cambios de horarios en nutrición, estrés y largas jornadas académicas, las cuales implican estar sentados en un salón de clases por largos periodos. (Mella-Norambuena, Celis, et al, 2019). Estas conductas son reforzadas por el poco tiempo y la falta de energía para realizar actividad física, lo cual incrementa los niveles de sedentarismo y malos hábitos de vida para la salud, (Monsalve, Méndez, de Campos, & Contreras, 2021; Rozo & Gómez, 2022).

Estudios realizados en República Dominicana lograron determinar que el 56.6 % de la población estudiantil universitaria presenta altos niveles de sedentarismo; este porcentaje es mayor en mujeres que en hombres (Roza y Gómez 2022).

Este estudio pretende determinar el nivel de sedentarismo de los estudiantes universitarios que viven en la ciudad de Santo Domingo y el Distrito Nacional.

2. Metodología

Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal en una muestra representativa de 1,381 estudiantes, seleccionados por conveniencia, de las universidades participantes, con edades entre los 18 y 45 años, quienes diligenciaron el Cuestionario Internacional en Actividad Física (IPAQ) en su versión corta. Este instrumento permitió evaluar características específicas de los niveles de actividad física, como la intensidad (clasificada en leve, moderada e intensa), la frecuencia, (medida en días por semana) y la duración, (determinada por las horas que realiza actividad física por día).

La clasificación de los resultados se realizó según los protocolos planteados por la literatura para el IPAQ, que determina la cantidad de METs (*Metabolic Equivalent of Task* o Unidades de Índice Metabólico) por minuto por semana. Los valores de referencia tomados para este estudio son: Actividad física leve o caminar, (3,3 METs por minuto por semana), Actividad física moderada (4 METs por minuto por semana) y Actividad física intensa o vigorosa (8 METs por minuto por semana) (Martorell, Labraña, et al, 2020).

El índice de actividad física surgió del producto de la intensidad en METs, por la frecuencia, por la duración de la actividad, al clasificar los resultados en tres categorías: 1) actividad física leve, la cual se encuentra por debajo de los 600 METs por minuto por semana, 2) Actividad física moderada, entre 601 y 1499 METs por minuto por semana, y 3) categoría intensa o vigorosa, por encima de los 1500 METs por minuto por semana.

De las 1,381 encuestas realizadas, 56 fueron excluidas por el grupo de investigación, ya que se encontraban mal diligenciadas, presentaban inconsistencias o no tenían diligenciados los consentimientos informados enviados para esta investigación.

3. Resultados

Los resultados obtenidos dentro del estudio indicaron que el 52.6 % de los estudiantes fue clasificado como sedentario al presentar gastos calóricos por debajo de los 1499 METs en relación con los hombres, las mujeres revelaron; mayores niveles de sedentarismo. El tiempo que permanecieron los estudiantes en posición sentada indicó un promedio de 298 minutos por día (5.5 horas); fue menor el tiempo que permanecieron sentadas las mujeres, 319 minutos en relación con los hombres, con 352 minutos (5.8 horas). El promedio de caminata diaria fue de 42.4 minutos; mayor en hombres (65.8 minutos) que en mujeres (31.2 minutos); estos niveles se encuentran por debajo de lo recomendado por la Organización Mundial de la Salud, OMS (2020).

4. Conclusiones

Los estudiantes universitarios de la ciudad de Santo Domingo y el Distrito Nacional presentan altos niveles de sedentarismo; estos resultados son similares a los encontrados por Rozo y Gómez (2022), quienes indican un alto nivel de sedentarismo a escala nacional en esta población.

La población estudiantil clasificada como activa es mayor en hombres que en mujeres, debido a los intereses deportivos que se presentan en el país, como el béisbol y el baloncesto, deportes que tienen mayor arraigo en la población masculina y en menor porcentaje en la demografía femenina (Ortiz-Rodríguez, De León, Esparza-Romero, Carrasco-Legleu, & Candia-Luján, 2019; Fernández-Prieto, Giné-Garriga & Canet, 2020).

El tiempo que permanecen sentados los estudiantes universitarios excede los tiempos recomendados por la OMS, lo que puede incrementar los niveles de sedentarismo al igual que ocasionar alteraciones metabólicas como el sobrepeso y la obesidad (Quiroz-Mora, Serrato-Ramírez, & Bergonzoli-Peláez, 2018; Chalapud-Narváez, Molano-Tobar, & Ordoñez-Fernández, 2019).

Es importante que los líderes estudiantiles, los dirigentes universitarios, al igual que las entidades que regulan la educación en Santo Domingo, puedan crear estrategias pedagógicas y motivacionales que ayuden a incrementar la práctica de la actividad física y mejorar los hábitos de vida saludable.

5. Referencias bibliográficas

- Chalapud-Narváez, L. M., Molano-Tobar, N. J., & Ordóñez-Fernández, M. Y. (2019). Niveles de sedentarismo de una institución educativa en Popayán, Colombia. *Universidad y Salud*, 21(3), 198-204. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.192103.156>
- Fernández-Prieto, I., Giné-Garriga, M., & Canet Vélez, O. (2020). Barreras y motivaciones percibidas por adolescentes en relación con la actividad física. Estudio cualitativo a través de grupos de discusión. *Revista española de salud pública*, 93, e201908047. Disponible en: <https://www.scielosp.org/article/resp/2019.v93/e201908047/>
- Martorell, M., Labraña, A. M., Ramírez-Alarcón, K., Díaz-Martínez, X., Garrido-Méndez, A., Rodríguez-Rodríguez, & Celis-Morales, C. (2020). Comparación de los niveles de actividad física medidos con cuestionario de autorreporte (IPAQ) con medición de acelerometría según estado nutricional. *Revista Médica de Chile*, 148(1), 37-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872020000100037>
- Mella-Norambuena, J., Celis, C., Sáez-Delgado, F., Aeloiza, A., Echeverría, C., Nazar, G., & Petermann-Rocha, F. (2019). Revisión sistemática de práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(2), 37-58. DOI: <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i2.6452>
- Méndez, A. P. (2019). Sedentarismo, alarmante problema de Salud Pública y necesidad de incluirlo como riesgo laboral. *Journal of Negative and No Positive Results*, 4(3), 324-334. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.2851>
- Monsalve, R. C., Méndez, A. G., de Campos, L. F. C. C., & Contreras, V. J. (2021). El nivel de actividad física y el tiempo sedente de los estudiantes chilenos y su relación con factores socioeconómicos. *Revista Peruana de ciencia de la actividad física y del deporte*, 1(1), 11-11. Disponible en: <https://www.rpcafd.com/index.php/rpcafd/article/view/180/223>
- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2020). Actividad física. Datos Salud. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Ortiz-Rodríguez, B., De León, L. G., Esparza-Romero, J., Carrasco-Legleu, C. E., & Candia-Luján, R. (2019). Ejercicio moderado y consumo de alimentos de alto y bajo índice glucémico en mujeres sedentarias. *Atención Primaria*, 51(6), 327-332. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.02.008>
- Quiroz-Mora, C. A., Serrato-Ramírez, D. M., & Bergonzoli-Peláez, G. (2018). Factores asociados con la adherencia a la actividad física en pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles. *Revista de Salud Pública*, 20, 460-464. DOI: <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n4.62959>
- Rozo, M. J. P., & Gómez, R. D. C. (2022). Relación entre los niveles de sedentarismo y las barreras percibidas para la práctica de la actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 69-85. DOI: <https://doi.org/10.47554/revie.vol9.num2.2022.pp69-85>

Sedentarismo en adolescentes dominicanos: una mirada desde la primera y cuarta cohorte de la MEFI

Sedentarism in Dominican adolescents: a look from MEFI first and fourth cohorts

Henryer Ramón Zamora-Mota¹
Cidric Moisés Peguero⁴

Melissa Contreras Paredes²

Dawny David Reyes-Jiménez³

Resumen

La actividad física es una de las problemáticas que está arrojando al mundo al traer consigo enfermedades no transmisibles. República Dominicana está dentro de la problemática, con altos porcentajes de muertes por enfermedades no transmisibles. A raíz de la primera cohorte de la Maestría en Educación Física Integral en el país se realizaron dos investigaciones, las cuales muestran la realidad de la nación en cuanto a los índices de actividad física. Las muestras de ambas integran 777 y 372 estudiantes de Nivel Secundario. Para los estudios se utilizó el Cuestionario Internacional de Estilo de Vida del Alumnado, que permite determinar las variables objeto de análisis. Los resultados exhiben altos niveles de sedentarismo en ambas investigaciones con mayor énfasis en el sexo femenino.

Palabras clave: enfermedades no transmisibles, estudiantes de nivel secundario, maestría en Educación Física Integral, sedentarismo.

Abstract

Physical activity is one of the problems affecting the world, bringing with it the appearance of non-communicable diseases. The Dominican Republic is also part of the problem with high percentages of deaths due to non-communicable diseases. As a result of the first cohort of the Master's Degree in Integral Physical Education in the country, two investigations were carried out which show the reality of the country in terms of physical activity indexes. The samples of the two studies presented 777 and 372 secondary school students. For the studies, the international Student Lifestyle Questionnaire was used to determine the variables under analysis. The results show high levels of sedentary people in both studies, with greater emphasis on the female sex.

Keywords: Master in Integral Physical Education, non-communicable diseases, secondary school students, sedentarism.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. República Dominicana, henyer.zamora@isfodosu.edu.do

² Ministerio de Educación. República Dominicana, melissa.paredescontreras@gmail.com

³ Ministerio de Educación. República Dominicana, dawnyreyes18@outlook.es

⁴ Ministerio de Educación. República Dominicana, moises_peguero@hotmail.com

1. Introducción

El macroproyecto Promoción de estilos de vida saludables desde el contexto escolar vino acompañado de la primera cohorte de la maestría en Educación Física Integral (MEFI), con las investigadoras Marián Fernández Villarino y María Belén Toja Reboredo. El macroproyecto inicia en Portugal, luego se traslada a España y llega a América Latina (Colombia, México, Chile y República Dominicana).

El eje fundamental del macroproyecto se centra en el aumento progresivo desmesurado de las enfermedades no transmisibles (ENT) en los diferentes grupos etarios de nuestras sociedades. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras instituciones vienen informando sobre la problemática y han advertido que la inactividad física es el primer detonante (OMS, 2011; OMS, 2013; OMS, 2014a; OMS, 2014b; OMS, 2016a; OMS, 2016b; OMS, 2018a; OMS, 2018b; OMS, 2018c; OMS, 2018d).

República Dominicana no se encuentra fuera de la situación presentada, a pesar de realizar esfuerzos para aumentar los niveles de actividad física y disminuir las ENT en edades adultas (OPS, 2017; OMS, 2014; Zamora et al., 2022). En lo concerniente a los jóvenes, el país no contaba con un registro o investigaciones que revelaran el estado actual de este grupo etario, lo cual cambia con la de la primera cohorte de la MEFI.

2. Método

La primera investigación se realizó con un muestreo no probabilístico por conveniencia debido a la disponibilidad de los centros educativos para los investigadores. Participaron 13 centros de las tres regiones que componen República Dominicana, con una muestra de 777 estudiantes: 421 féminas y 350 del sexo masculino. Es digno resaltar que estas investigaciones se realizaron antes de la pandemia de COVID-19.

De igual manera, la segunda investigación se realizó durante la pandemia COVID-19 con una población de 10,869 estudiantes (5,629 del sexo femenino y 5,240 del masculino), la cual se redujo, a través del muestreo probabilístico estratificado, a 372 estudiantes (185 mujeres y 187 hombres). Participaron 48 centros educativos de Nivel Secundario de la regional educativa 08, Distrito 03.

En ambas investigaciones se utilizó el Cuestionario Internacional de Estilo de Vida del Alumnado (CIEVA), compuesto por 39 preguntas, cada una con ítems de selección múltiple. El CIEVA se divide en cuatro categorías: 1) información personal (seis preguntas), 2) estilo de vida (12 preguntas); 3) actitudes y percepciones (12 preguntas), y 4) evaluación de la escuela, la clase de Educación Física y participación deportiva y actividad física (nueve preguntas). Este instrumento muestra una buena consistencia interna y ha sido utilizado en investigaciones (Mourelle, 2014; Zamora et al., 2022).

3. Resultados

Tabla 1
Índice de actividad física de los estudiantes del Nivel Secundario, primera investigación

	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
Activas (os)	31	7.26	58	16.57
Sedentarias (os)	396	92.74	292	83.43

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se presentan altos niveles de sedentarismo que sobrepasan el 83 % en ambos casos, con mayor énfasis en las féminas (92.74 %). Otro elemento que llama la atención es que aproximadamente el 16 % de los hombres y el 7.26 % de las mujeres son activos.

Tabla 2
Índice de actividad física de los estudiantes del Nivel Secundario, segunda investigación

	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
Activas (os)	31	16.8	48	25.7
Sedentarias (os)	154	83.2	139	74.3

Nota: Elaboración propia.

En lo concerniente a la Tabla 2, se evidencian elementos similares a la anterior: el 83.2 % de las féminas es sedentario, al igual que el 74.3 % de los hombres. Los activos oscilan entre el 25.7 % en los hombres y el 16.8 en las mujeres.

4. Conclusiones

Los resultados de las dos investigaciones exhiben altos niveles de sedentarismo en ambos sexos, con una media de 79 % en los dos estudios. Los resultados coinciden con otras investigaciones que muestran realidades de otros entornos (Saltos Solís, 2018; Muñoz Daw et al., 2016; Morales, et al., 2016; Tarqui et al., 2017; Trejo et al., 2016; Choque et al., 2018; Cantero, 2018; Ibarra y Hernández, 2019; Zamora et al., 2022).

Estos datos alarmantes son una llamada de atención para que las instancias involucradas en solucionar este flagelo puedan comenzar a trazar políticas públicas en busca de elevar los niveles de actividad física en los diferentes grupos etarios de la población dominicana, debido a los efectos negativos que la inactividad física produce en la salud.

5. Agradecimientos

Al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, por proveer los recursos para la realización de la primera cohorte de la Maestría en Educación Física Integral. El agradecimiento es extensivo al coordinador del programa en su primera cohorte.

6. Referencias bibliográficas

- Cantero Castrillo, P. (2018). La percepción de salud en jóvenes escolares. [Tesis doctoral]. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Choque Zurita, R., Daza Cazana, L., Philco Lima, P., Gonzales, L. y Alanes Fernández, A. (2018). Factores de riesgo para enfermedades crónicas no transmisibles en estudiantes de medicina de la Universidad Mayor de San Andrés. *Rev Med La Paz*, 24(1).
http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v24n1/v24n1_a02.pdf
- Ibarra-Mora, J., Vall-Llovera, V., Hernández-Mosqueira, C. (2019). Hábitos de vida saludable de actividad física, alimentación, sueño y consumo de tabaco y alcohol, en estudiantes adolescentes chilenos. *Sportis Sci J*, 5(1); 70-84. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3500>
- Morales Quispe, J., et al. (2016). Nivel de actividad física en adolescentes de un distrito de la región Callao. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*, 33(3), 471-477.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342016000300012
- Mourelle, M. M. (2014). Relación de los agentes sociales con el índice de práctica de actividad física de los escolares de 10 a 16 años de las urbes gallegas [Tesis en opción a Doctor en Ciencias]. Universidade da Coruña <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43728>
- Muñoz-Daw, M., Muñoz-Duarte, M., De La Torre-Díaz, M., Hinojos-Seáñez, E., Pardo-Rentería, J. (2016). Motivos para la práctica de actividad física recreativa e inactividad en la población de Chihuahua (México). *Nutr. clín. diet. hosp.* 36(1), 10-16. DOI: 10.12873/361muñozdaw.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles 2010, resumen de orientación. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/nmh/publications/ncd_report_summary_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Factores de riesgo. [En línea] who.int. Disponible en: http://www.who.int/topics/risk_factors/es/
- Organización Mundial de la Salud. (2014a). Obesidad y sobre peso: Datos y cifras. [EN LÍNEA] Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Organización Mundial de la Salud. (2014b). Perfiles de los países ENT. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/ent/country-profiles/dom_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2016a). Media Centre. [En línea] who.int. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs310/en/>
- Organización Mundial de la Salud. (2016b). Perfiles de los países para la diabetes. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/diabetes/country-profiles/dom_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2018a). Actividad física. [En línea] <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

- Organización Mundial de la Salud. (2018b). Enfermedades no transmisibles. [En línea] who.int. Disponible en: <https://r.issu.edu.do/2X>
- Organización Mundial de la Salud. (2018c). Obesidad y sobrepeso: Datos y cifras. [En línea] Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Organización Mundial de la Salud. (2018d). Perfiles de los países ENT. [En línea] who.int. Disponible en: https://www.who.int/ent/country-profiles/dom_es.pdf
- Saltos Solís, M. (2018). Factores de riesgo del consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Reci Mundo*, 2(2). doi: 10.26820/recimundo/2. (2).2018.118-136
- Tarqui Mamani, C., Álvarez Dongo, D., Espinoza Oriundo, P. & Sánchez Abanto, J. (2017). Análisis de la tendencia del sobrepeso y obesidad en la población peruana. *Rev Esp Nutr Hum Diet*, 21(2), 137-147. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2174-51452017000200006
- Trejo-Ortiz, P. M., Mollinedo Montaña, F. E., Araujo Espino, R., Valdez-Esparza, G., & Sánchez Bonilla, M. (2016). Hábitos de actividad física y cánones de imagen corporal en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(1). <https://r.issu.edu.do/E6>
- Zamora-Mota, H., Santana Álvarez, J. & Miranda Ramos, M. (2022). Hábitos de alimentación y práctica de actividad física del alumnado de Nivel Secundario. *Archivos de Camagüey*, 26(1). ISSN 1025-0255. <http://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/8838/4222>

La investigación educativa y científica: Experiencias de la Maestría en Educación Física Integral del ISFODOSU, 3.^a cohorte, recinto Luis Napoleón Núñez Molina

Educational and Scientific Research: Experiences of the Master's Degree in Integral Physical Education of ISFODOSU, 3rd cohort, at the Luis Napoleón Núñez Molina Campus

Miguel Israel Bennasar-García¹

Heidi Adelaida Melo Martínez²

Daniel Stiven Cuervo Jiménez³

Henry Luzón Sala⁴

Resumen

El objetivo principal del estudio fue abordar la investigación educativa y científica: Experiencias de la Maestría en Educación Física Integral del ISFODOSU, en el recinto Luis Napoleón Núñez Molina, 3.^a cohorte, República Dominicana. La investigación estuvo circunscrita en el paradigma cualitativo, y se emplea la metodología PRISMA, que permitió realizar revisiones sistemáticas en investigación en el área de educación física, sustentadas en la revisión bibliográfica como técnica de búsqueda y de arqueo documental. Como resultado se expresa que las líneas de investigación son importantes porque permiten una mejor organización y orientación de los proyectos de investigación, lo que posibilita a los maestrantes

Abstract

The main objective of the study was to approach the educational and scientific research: Experiences of the Master's Degree in Integral Physical Education of ISFODOSU, at the Luis Napoleón Núñez Molina Campus, 3rd cohort, Dominican Republic. The research was circumscribed in the qualitative paradigm and the PRISMA methodology was used, which allowed carrying out systematic reviews in research in the area of physical education, based on the bibliographic review as a search technique and documentary survey. As a result, it is expressed that the research lines are important because they allow a better organization and orientation of the research projects, which enables the master's students

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, miguel.bennasar@isfodosu.edu.do

² Ministerio de Educación. República Dominicana, hedimelo21@gmail.com

³ The Dream Project. República Dominicana, dscj1999@gmail.com

⁴ Ministerio de Educación. República Dominicana, henryluzon90@gmail.com

enfocarse en áreas específicas y profundizar en un tema determinado, en aras de mejorar la calidad de la investigación. Como conclusiones, los estudios de la Maestría en Educación Física Integral (MEFI) representan espacios académicos para generar saberes y conocimientos en los profesionales vinculados a lo humanístico, social, cultural y científico.

Palabras clave: alfabetización física, diseño curricular de la educación física, estilos de vida saludable, líneas de investigación, maestría en educación física integral, recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

to focus on specific areas and go deeper into a given topic, in order to help improve the quality of the research. As conclusions, the studies of the Master's Degree in Integral Physical Education represent academic spaces to generate knowledge in professionals linked to the humanistic, social, cultural and scientific aspects.

Keywords: physical literacy, curricular design of physical education, healthy lifestyles, research lines, master's degree in integral physical education, Luis Napoleón Núñez Molina Campus.

1. Introducción

La investigación educativa y científica en educación física está dirigida a la solución de los problemas en el área, expresados en el binomio indisoluble del acto educativo, educando y educador, lo que permite incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la educación integral de los alumnos. En este sentido, existe la necesidad de formar al docente de educación física de República Dominicana en el ámbito de la investigación y hacia lo científico, lo que coadyuvará a adquirir las herramientas y habilidades para llevar a cabo estudios rigurosos y contribuir al avance del conocimiento en su campo de estudio.

La formación en investigación puede ayudar a los docentes de educación física a mejorar su práctica docente, debido a que les permite reflexionar sobre su propia práctica y aplicar los resultados de sus investigaciones en el aula.

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), a través de la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Departamento de Posgrado y Educación Permanente (2017) expresa:

Para el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), este programa de Maestría en Educación Física Integral tiene dos elementos fundamentales, que fueron la motivación sobre la cual se justifica su creación y puesta en marcha. En primer lugar, la necesidad de cualificación de los licenciados en Educación Física, dominicanos, en un programa que pudiese plasmar las necesidades, los intereses y las expectativas que tiene la sociedad con respecto al área de la educación física (...) En segundo lugar, la respuesta que, como compromiso social tiene el ISFODOSU en garantizar una oferta educativa del más alto nivel, que promueva la formación de profesionales con capacidad para responder a las exigencias de los sectores y entornos, a partir de su saber disciplinar (p. 5).

La MEFI fue inaugurada en su 3.^a cohorte para 2022; la 1.^a fue en el recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Dentro de sus líneas de investigación se encuentran: promoción de estilos de vida saludable desde el contexto escolar, alfabetización física desde el centro educativo y diseño curricular de la educación física.

Promoción de estilos de vida saludable desde el contexto escolar

A través del desarrollo de trabajos de grado se pueden realizar diversos estudios que permitan ofrecer soluciones para reducir los riesgos de padecer enfermedades cardiovasculares, tensión arterial alta, cáncer de colon, diabetes, lo cual facilita, mediante el control del porcentaje de grasa corporal, el aumento de la densidad ósea y mejorar la capacidad para hacer esfuerzos sin fatiga.

La realización de actividades físicas otorga numerosos beneficios a la salud desde lo psicosocial (Mera et al., 2020), lo cognitivo (Padilla et al., 2022) y lo físico (Rodríguez-Torres et al., 2022), lo que conlleva a mejor calidad de vida y bienestar físico (Morales et al., 2017; Rosado et al., 2020).

Por tanto, se requiere que los estudiantes realicen actividad física durante 60 minutos al día, de forma moderada y aeróbica, tal como lo establece la Organización Mundial de la Salud, OMS (2020).

Con esta línea de investigación se contribuye al desarrollo integral del sujeto, a una mayor mineralización de los huesos y disminuye el riesgo de padecer osteoporosis en la vida adulta. Por igual, a una mejor maduración del sistema nervioso motor, al aumento de las destrezas motrices, así como a un mayor rendimiento escolar y social. En ese mismo orden, en las instituciones educativas se pueden llevar a cabo actividades que promuevan hábitos de actividad física y salud, además del desarrollo de diversos proyectos de investigación que busquen la mejora de este eje en República Dominicana.

Alfabetización física desde el centro educativo

El origen de la alfabetización física desde el centro educativo se remonta a 2001, cuando se comenzó a reconocer la importancia de la educación física en el desarrollo físico, emocional y social de los niños y jóvenes. En algunos países esta área disciplinar se incorporó en un inicio como una materia complementaria en el plan de estudios, pero con el tiempo se convirtió en una asignatura de carácter obligatorio, lo que lleva a que sea considerada un aspecto integral de la educación y no una actividad recreativa.

Para el presente estudio resulta necesario contemplar la alfabetización orientada hacia la educación física y producir una metamorfosis y deconstruir el término para presentarlo como alfabetización física.

La alfabetización física es un enfoque educativo que busca desarrollar habilidades físicas y competencias en los estudiantes desde una edad temprana. El objetivo es fomentar el aprendizaje y la práctica de actividades físicas para promover un estilo de vida activo y saludable que perdure en el tiempo.

Whitehead (2013) propone al cuerpo como elemento central del aprendizaje, el cual demanda de su constante reencuentro con el conocimiento y obliga al sujeto a introducirse en una dinámica de indagación e innovación, para ingresar en un estadio de constante comprensión del organismo cultural.

En esta línea de investigación la experiencia tiene dos enfoques; el primero, desde el punto de vista ontológico, relacionado con aquellas experiencias que el estudiante ha recabado e interiorizado en su corporeidad, elemento que se puede ver en el primer momento de este proceso. El segundo corresponde a las vivencias que debe promover el maestro en su formación desde la alfabetización del cuerpo, dado que estas deben ser seleccionadas con detalle, pues serán aquellas que confrontarán sus conocimientos previos, para luego relacionarlos y generar el saber.

Diseño curricular de la Educación Física

La Educación física, como disciplina pedagógica, debe promover en los educandos diversas competencias fundamentales y específicas que orienten el carácter crítico, reflexivo y lúdico de su práctica, según la amplitud de los saberes. El trabajo físico es esencial para mantener

un estilo de vida saludable, a fin de desarrollar una actitud autónoma y responsable para desempeñar su rol de ciudadanía activa en la sociedad, basado en el diálogo, la conversación, la comunicación, el trabajo cooperativo y sobre todo, para tomar en cuenta la realidad educativa.

La formación docente hoy en día no responde a los cambios y las demandas de la sociedad con referencia a los retos, desafíos y las nuevas exigencias que ella misma impone. Por tales motivos, el Ministerio de Educación de República Dominicana (2016), busca la reorientación de la educación física hacia el desarrollo de las competencias fundamentales, a fin de que el estudiante sea capaz de entender y proteger su cuerpo, practicar adecuados hábitos de vida y de alimentación encauzados a promover su salud física, emocional y mental.

El currículo por competencias evidencia en la actualidad una adecuación curricular que presenta una mirada holística de los contenidos trabajados desde la educación física, la cual retoma los ejes transversales como elemento de aplicación en la práctica docente, a fin de desarrollar alumnos capaces de responder de manera positiva en las distintas situaciones que les depare la vida. Esto resulta clave como línea de investigación para la ejecución de trabajos de grado que eleven la calidad educativa en el sistema educativo dominicano.

En palabras de Bannasar-García (2022), «...ello impacta no solo el quehacer del aula, sino que implica comprender la enseñanza de la educación física como una experiencia vivida en el aula, saberes para la intervención didáctica y la intervención del contexto de la escuela» (p. 234).

El diseño curricular de la educación física en República Dominicana busca promover el desarrollo físico, emocional y social de los estudiantes y fomentar un estilo de vida activo y saludable, además de promover la integración y la convivencia social, el desarrollo de habilidades y valores como el trabajo en equipo, el respeto, la disciplina y la autoestima.

2. Metodología

La investigación estuvo circunscrita en el contexto del paradigma cualitativo, bajo la metodología PRISMA, que permitió realizar revisiones sistemáticas y metaanálisis en investigación en el área de educación física, sustentadas en la revisión bibliográfica como técnica de búsqueda y de arqueo de diversas fuentes consultadas para ofrecer interpretaciones con carácter analítico y epistemológico.

La metodología PRISMA establece un conjunto de criterios y directrices para la identificación, selección, evaluación y síntesis de estudios relevantes en un área temática específica, con el objetivo de proporcionar una revisión sistemática completa, transparente y reproducible.

Al respecto, Page (2021), señala:

Las revisiones sistemáticas son útiles en muchos aspectos críticos, ya que pueden proporcionar una síntesis del estado del conocimiento en un área determinada, a partir de la cual se pueden identificar futuras prioridades de investigación, abordar preguntas que de otro modo no podrían ser respondidas

por estudios individuales, identificar problemas en la investigación primaria que deben ser corregidos en futuros estudios y generar o evaluar teorías sobre cómo o por qué ocurren fenómenos de interés (p. 791).

La metodología PRISMA es una herramienta importante y reconocida para la realización de revisiones sistemáticas y metaanálisis, que permite a los investigadores llevar a cabo una evaluación completa y rigurosa de la evidencia disponible en un área temática específica. En este sentido, proporcionó un marco sistemático para la identificación, selección y evaluación de la literatura relacionada a la Maestría en Educación Física Integral, en el recinto Luis Napoleón Núñez Molina, 3.^a cohorte, del ISFODOSU en República Dominicana, lo que permitió a los investigadores sintetizar la evidencia de manera eficiente y rigurosa. Además, la utilización de PRISMA mejora la transparencia y la reproducibilidad de los resultados de la revisión, lo que es fundamental para la validación y la generalización de los hallazgos.

3. Resultados

En función de la metodología PRISMA, se efectuó el siguiente arqueado de documentos:

Tabla 1
Arqueo bibliográfico de fuentes

Autores/ Año/Título	Contenidos destacados
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Departamento de Posgrado y Educación Permanente (2017).	El documento titulado Maestría en Educación Física Integral, tiene como objetivo general: Formar magisteres integrales con valores y principios éticos y morales, competentes en la orientación de una educación física integral, que promueva en las personas el desarrollo de las dimensiones motrices, sociales, afectivas y emocionales, además de la adquisición de hábitos de vida saludable (p. 20). La Maestría en Educación Física Integral (MEFI) cuenta con la asignatura Líneas de Investigación, definida como las acciones formativas que basan su eje en elementos pedagógicos y científicos que coadyuvan al desarrollo de competencias profesionales en el área de la educación física y que persiguen la mejora profesional en el praxis educativa del maestro y a su transformación dentro de sus funciones docentes, bajo propuestas pedagógicas sustentadas en las ciencias aplicadas.

(Continuación)

Autores/ Año/Título	Contenidos destacados
Organización Panamericana de la Salud, OPS (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: De un vistazo.	<p>La OPS, establece para el año 2020:</p> <p>La OMS ha actualizado sus recomendaciones de actividad física. Por un lado, hace hincapié en los beneficios de realizar actividad física para el corazón y el cuerpo, pero también para la salud mental, pues la actividad física puede reducir los síntomas de depresión y ansiedad, y mejorar la concentración, el aprendizaje y el bienestar en general,... (s/p).</p> <p>Resulta importante desarrollar esta línea de investigación en el ISFODOSU, puesto que la MEFI contribuirá a desarrollar proyectos de investigación que busquen de manera esencial atender a la sociedad en estos momentos de pospandemia que vive la humanidad.</p>
Whitehead (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues.	<p>La alfabetización física implica un continuo de aprendizaje que permite a los individuos lograr sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar plenamente en su comunidad y en la sociedad en general (p. 26).</p> <p>La alfabetización física es una línea de investigación importante en la MEFI, pues se refiere a la capacidad de comprender, utilizar y aplicar los conceptos y habilidades fundamentales de la educación física en la vida cotidiana. La alfabetización física abarca habilidades como la capacidad de moverse con eficacia y seguridad, tomando en cuenta hábitos saludables desde la actividad física.</p>
Ministerio de Educación de República Dominicana, Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos de la Dirección General de Currículo (2022). Adecuación Curricular Nivel Primario; Santo Domingo.	<p>La sociedad dominicana pospandemia demanda ciudadanos que desarrollen en sus actuaciones cotidianas empatía, creatividad y talento, capacidad de buscar soluciones a situaciones y problemas que se les presentan en su entorno inmediato, lo cual propicia soluciones democráticas y armoniosas que garanticen la cultura de paz y una ciudadanía responsable (p. 5).</p> <p>El currículo por competencias es importante en la MEFI porque se enfoca en el desarrollo de habilidades y competencias prácticas y aplicables en el área de educación física y busca proporcionar las herramientas y habilidades necesarias para enfrentar situaciones complejas y desafiantes en el ámbito laboral y en la sociedad en general. Además, fomenta el desarrollo de habilidades blandas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la comunicación y el desarrollo personal y espiritual, que proporcionan una base sólida para el desarrollo de habilidades y conocimientos en diferentes áreas y disciplinas.</p>

Nota: Elaboración propia, 2022.

4. Conclusiones

Los estudios de Maestría en Educación Física Integral son óptimos para la transformación de la formación personal y profesional de los profesionales del área en el país, y suponen la creación de espacios para fomentar nuevas maneras de pensar en el ámbito educativo, al integrar lo humanístico, social, cultural y científico, que coadyuven a la formación y el desarrollo de los profesionales.

Estudios realizados por la OPS evidencian la necesidad de promover la actividad física y los estilos de vida saludables como una estrategia fundamental para prevenir enfermedades crónicas no transmisibles, entre ellas diabetes, hipertensión, enfermedad cardiovascular y algunos tipos de cáncer, y mejorar la salud en el continente americano. Además, la actividad física regular puede mejorar la salud mental, fortalecer el sistema impermeable, mejorar la calidad del sueño y reducir el riesgo de caídas y lesiones.

La alfabetización física en la escuela es de suma importancia porque puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y conocimientos prácticos en el ámbito de la actividad física y el deporte. Busca el compromiso, la identificación, la voluntad, la disposición y la construcción de hábitos que permitan a la escuela direccionar su práctica hacia la mejor calidad de vida de los estudiantes, mediante una formación relacionada con los hábitos saludables desde la actividad física.

El currículo por competencias en educación física se centra en el desarrollo de habilidades y competencia de los estudiantes a fin de que adquirieran las herramientas necesarias para participar de manera activa en una vida físicamente activa y saludable. Hace énfasis en la promoción de las cualidades físicas como el desarrollo de la fuerza y la resistencia física, la coordinación, la flexibilidad y el equilibrio.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Al comité general del 3.^{er} Congreso Caribeño de Investigación Educativa: *Nuevos conocimientos para la mejora de los procesos pedagógicos*, por la valiosa oportunidad concedida a los maestrantes y al coordinador de la Maestría en Educación Física Integral (MEFI), 3.^a cohorte, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, recinto Luis Napoleón Núñez Molina, en República Dominicana. Estos estudios en espacios de divulgación académica y científica brindan a los profesionales de la Educación Física la oportunidad de desarrollar habilidades avanzadas y conocimientos especializados en esta vital área de formación continua.

A los maestrantes de la MEFI, 3.^a cohorte, del recinto Luis Napoleón Núñez Molina, por su participación como ponentes en tan prestigioso congreso, al compartir conocimientos y experiencias relacionados con la educación física. Promover esta vital área de la educación es importante para aumentar la conciencia e importancia de la actividad física y el deporte en la salud y el bienestar en general en la sociedad dominicana y del planeta.

6. Referencias bibliográficas

- Bennasar-García, M. I. (2022). Una vida por la educación física en el estado Sucre: Miguel Bennasar Camargo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(1), 226-251. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1655>
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), a través de la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, Departamento de Posgrado y Educación Permanente. (2017). Programa de Maestría en Educación Física Integral, Santo Domingo, República Dominicana.
- Mera, A. Y., Tabares-González, E., Montoya-González, S., Muñoz-Rodríguez, D. I., & Monsalve Vélez, F. (2020). Recomendaciones prácticas para evitar el descondicionamiento físico durante el confinamiento por pandemia asociada a COVID-19. *Universidad y Salud*, 22(2), 166-177. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.188>
- Ministerio de Educación de República Dominicana, Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos de la Dirección General de Currículo. (2022). Adecuación Curricular Nivel Primario; Santo Domingo. <https://r.issu.edu.do/CC>
- Ministerio de Educación de República Dominicana. (2016). *Bases de la revisión y actualización Curricular*. <https://r.issu.edu.do/EA>
- Morales Neira, D. J., Caraballo, M., De la Caridad, G., Vera Puebla, E., Neira Carbache, C., & Sandoval Jaramillo, M. L. (2017). Percepción del alumnado sobre condición física, relaciones interpersonales y desarrollo integral. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 79-94. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=78996_
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: De un vistazo*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337004>
- Organización Panamericana de la Salud (2020). *Elige Vivir Sano y OPS/OMS Chile presentaron las nuevas recomendaciones sobre actividad física*. <https://r.issu.edu.do/cd>
- Padilla Urquidi, V. A., Chávez Aguilar, E., De Ochoa Téllez, C. B., Santillano Valverde, J. A., & Bouché González, F. (2022). Efecto del entrenamiento físico sobre la capacidad cognitiva del adulto mayor. *Revista de Divulgación Científica FOD*, 1(1), 8-11. <https://r.issu.edu.do/sC>
- Rodríguez-Torres, Á. F., Cañar-Leiton, N. V., Gualoto-Andrango, O. M., Correa-Echeverry, J. E., & Morales-Tierra, J. V. (2022). Los beneficios de la gamificación en la enseñanza de la Educación Física: Revisión sistemática. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 662-681. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2668>
- Rosado, J. R., Fernández, Á. I., & López, J. M. (2020). Evaluación de la práctica de actividad física, la adherencia a la dieta y el comportamiento y su relación con la calidad de vida en estudiantes de Educación Primaria. *Retos*, 38, 129-136. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73921_
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (2001). Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha. Fundamentos del Currículum, Tomo II, Naturaleza de las Áreas. <https://r.issu.edu.do/7x>
- Whitehead, M. (2013). *Definition of physical literacy and clarification of related issues*. *ICSSPE. Bulletin*, 65. <https://bit.ly/2M6T5nE>

Eje 5

Tecnología de la
información y comunicación
en ámbitos educativos



Virtualización de la enseñanza en tiempos de pandemia: las carreras Historia, Educación y Marxismo-Leninismo e Historia

Virtualization of Teaching in Times of Pandemic: History and Education Careers Marxism-Leninism and History

Romelio Miguel Basto Castillo¹

Mónica de la Caridad García Salgado²

Resumen

La ponencia parte del problema científico identificado en las carreras Historia y Licenciatura en Educación Especialidad Marxismo Leninismo e Historia de la Universidad de Oriente, ante el contexto generado por la pandemia COVID-19: la carencia de preparación para asumir un proceso de educación a distancia por medio del empleo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Tiene como objetivo socializar la experiencia del claustro, para enfrentar el escenario generado por la epidemia y continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre 2019 y 2021. Con este propósito se partió de un diagnóstico sobre el dominio y uso de las TIC entre estudiantes y profesores, como de su acceso a recursos electrónicos factibles para consumir la virtualización, lo que generó un plan de acciones que creó las condiciones para que –ante la continuidad del panorama epidemiológico– las carreras se encontraran en un nivel superior para sostener el proceso de enseñanza.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, COVID-19, TIC.

Abstract

The paper starts from the scientific problem identified in the History and Bachelor of Education careers. Marxism-Leninism and History of the Universidad de Oriente, in the context generated by the Covid-19 pandemic: the lack of preparation to assume a distance education process through the use of Information and Communication Technologies (ICT). Its goal is to disseminate the experience of the faculty in order to face the scenario generated by the epidemic and continue the teaching-learning process between 2019-2021. For this purpose, a diagnosis was made of the mastery and use of ICTs among students and teachers, as well as their access to feasible electronic resources to consummate virtualization, which generated an action plan that created the conditions so that –before the continuity of the epidemiological panorama– careers will be at a higher level to support the teaching process.

Keywords: teaching, learning, COVID-19, ICT.

¹ Universidad de Oriente. Cuba, rbasto@uo.edu.cu

² Universidad de Oriente. Cuba, monicags@uo.edu.cu

1. Introducción

El escenario internacional y el contexto cubano actual a raíz de la COVID-19, así como el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, exigen el perfeccionamiento de la labor educativa. En función de la formación de un profesional con un enfoque integral, el panorama demanda el empleo de métodos que permitan su educación a distancia, sin que por ello se carezca del profundo sentido humanista, la competencia y cultura que caracterizan al profesional formado por la universidad cubana. En tal sentido se han pronunciado el Estado cubano, el Ministerio de Educación Superior (2022) y, con ellos, la Universidad de Oriente, al agenciarse la renovación de métodos y formas en que se desarrolla el trabajo educativo.

Se parte del problema científico identificado en las carreras licenciatura en Historia y Licenciatura en Educación Especialidad Marxismo Leninismo e Historia, de la Universidad de Oriente, ante el contexto generado por la COVID-19 a partir de: la carencia de preparación para asumir un proceso de educación a distancia por medio de la virtualización y del empleo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Tiene como objetivo socializar la experiencia profesional del claustro de estas, para enfrentar el escenario generado por la pandemia y continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje entre 2019 y 2021.

Con este propósito se realizó una pesquisa historiográfica, en especial en bases de datos indexadas como Science Direct, Redalyc, Dialnet, Scielo, con el fin de sustentar teóricamente la indagación, a partir de información actualizada. Se confirmó que, sin duda, la pandemia acarreó consecuencias que incidieron de manera negativa a escala internacional en el normal desarrollo del sistema de salud, estructuras sociales y económicas (Chung, 2015); de ahí que no resulte extraño que un acontecimiento de esta magnitud contribuyera también a transformar conductas, comportamientos, formas de pensar, comunicar, socializar y, por tanto, la forma de educar.

La búsqueda permitió definir posturas actuales con respecto a la virtualización de la educación y el estudio a distancia a escala internacional (Vargas et al., 2010; Córdova et al., 2013; Barrueta et al., 2020), las problemáticas o contradicciones que se presentan para la puesta en práctica de las mismas (Córdova et al., 2013; Falcon, 2013; Venegas, 2017), así como las plataformas que fueron y pueden ser empleadas en su mayoría, con este sentido.

Ubicar a Cuba en este escenario resulta complejo, en tanto el acceso a la tecnología no es equilibrado dentro del proceso educativo, no solo por la carencia de medios, sino por el limitado acceso a determinadas plataformas virtuales que permitan, en tiempo real, el intercambio profesor-educandos. Para la investigación se parte de un diagnóstico sobre el dominio y uso de las TIC que hacen estudiantes y profesores en su acceso a recursos electrónicos factibles para consumir la virtualización. Esto generó un plan de acción dirigido a erigir las condiciones pertinentes para que –ante la continuidad del panorama epidemiológico– las carreras se encontraran en un nivel superior en aras de sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje (Naveira et al., 2021).

2. Metodología

La metodología para asumir la educación a distancia por medio de las TIC cuenta con tres etapas:

1. Diagnóstico sobre el dominio y uso de las TIC: esta etapa se proyecta hacia los aspectos que evidencian la necesidad de preparar a docentes y estudiantes en aras de implementar el nuevo modelo de educación a distancia, partiendo de una búsqueda historiográfica relacionada con el empleo de los recursos informáticos en el proceso educativo de las carreras de referencia, constituyéndose en punto de partida del diseño y planificación de las actividades para favorecer la preparación del claustro.
2. Ejecución del proceso mediante el desarrollo de las acciones y actividades de carácter metodológico y educativo elaboradas con el fin de establecer las condiciones pertinentes para que las carreras alcancen un nivel superior y sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las TIC y las plataformas virtuales de aprendizaje: en esta etapa se desarrolla el proceso en sí, cuyo objetivo es instrumentar en la práctica las actividades diseñadas en la primera etapa, con vista al perfeccionamiento del proceso de preparación mediante el uso de las TIC y las plataformas virtuales de aprendizaje que contribuya, en las condiciones actuales, alcanzar estándares superiores en el aprendizaje de los estudiantes.
3. Evaluación: da cuenta de la funcionalidad del nuevo modelo de educación a distancia, así como de la pertinencia de las acciones y actividades, lo cual revela la calidad de la preparación de los docentes para desarrollar el proceso educativo, mediante el uso de diversas plataformas virtuales y dispositivos de cómputo. El objetivo es evaluar los conocimientos y las habilidades alcanzadas por los docentes a partir de la implementación del nuevo modelo de formación, marcado por los efectos de la pandemia COVID-19.

3. Resultados

Se creó un plan de acciones en dos sentidos: metodológico, por medio de planes metodológicos, documento de trabajo docente-científico en los niveles de dirección y organizativos; y educativo, a través de estrategias educativas, documento que rige el trabajo del año académico, para garantizar el cumplimiento de los objetivos formativos declarados en este nivel, en especial en su dimensión curricular.

Las actividades orientaron al claustro en un contexto como el de la pandemia, pero también para permanecer como experiencia que permitiera a las carreras adentrarse en una nueva modalidad de estudio a través de las TIC, así como propiciar en los estudiantes la auto-gestión del conocimiento, con vistas a lograr resultados superiores en su formación integral. Tuvieron como base los resultados del diagnóstico sobre el dominio y uso de las TIC entre

profesores y estudiantes, como de su acceso a recursos electrónicos factibles para el proceso de virtualización de la enseñanza:

- Insuficiente tratamiento a los métodos de educación a distancia como herramienta de autoaprendizaje entre los estudiantes.
- Escaso dominio y uso de las TIC, plataformas y redes sociales, y otros recursos electrónicos virtuales entre profesores y estudiantes, en particular la web académica, con un interés educativo, lo que conduce a un menor aprovechamiento de estas herramientas en función de la autogestión del conocimiento.
- Predominio de niveles medios de conectividad entre profesores y estudiantes, a partir de la carencia de equipos inteligentes que les permitieran el acceso a estos espacios.

De esta premisa, se estableció un sistema de actividades para solventar estas carencias, tales como:

- Sistema de clases metodológicas instructivas, demostrativas y abiertas, dirigidas a argumentar, demostrar e implementar, respectivamente, los métodos de educación a distancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las carreras licenciatura en Historia y licenciatura en Educación. Marxismo-Leninismo e Historia.
- Sistema de clases metodológicas instructivas, demostrativas y abiertas sobre la gestión del autoaprendizaje en los estudiantes a través de educación a distancia, dirigidas a argumentar, demostrar e instrumentar los modos didácticos más eficaces para inducir a los estudiantes a la autogestión del conocimiento.
- Taller metodológico sobre el empleo de la plataforma Moodle y otros recursos virtuales por parte de los profesores, con el propósito de instruir y orientar acciones en función de la autogestión del conocimiento en los alumnos.
- Creación de las aulas virtuales de las asignaturas en la plataforma Moodle, en aras de generar el intercambio, la orientación y evaluación de los estudiantes.

De lo anterior se derivaron actividades encaminadas a educar desde la instrucción sobre el uso de las TIC en función de la docencia:

- Orientar contenidos de las asignaturas a través de videoconferencias y *Power Points*.
- Evaluar estudios independientes, clases prácticas, seminarios, tareas docentes o guías de estudios, de las diferentes asignaturas, por medio del uso de la plataforma virtual Moodle y/o el empleo de otras, así como del correo electrónico.
- Digitalización de estudios independientes, seminarios, tareas docentes, trabajos de cursos, entre otros.
- Presencia y generación de contenidos en las redes académicas.

4. Conclusiones

Pese a la actualidad del tema por el avance de la tecnología y su manejo, el contexto generado por la pandemia demostró que las carreras licenciatura en Historia y Licenciatura en Educación Especialidad Marxismo Leninismo e Historia, no contaban con la preparación necesaria para cambiar de una modalidad de estudio a otra. Las diversas plataformas virtuales, los móviles y dispositivos de cómputo eran empleados sobre todo en función del establecimiento de redes sociales y de entretenimiento, mas no como medio para implementar el proceso educativo. A partir de ello, la COVID-19 acarreó una transformación en el empleo de las TIC al implicar la modificación del normal desarrollo del proceso educativo, de tal forma que pudieran ser adaptadas a una modalidad virtual. Se convirtieron en mediadoras del conocimiento, al otorgarle a las plataformas virtuales un carácter educativo, de transmisora de conocimientos, adaptadas a las demandas de la sociedad. Se marcó así un hito para las carreras objeto de investigación, al crear las condiciones para que –ante la continuidad del panorama epidemiológico– no solo culminaran los cursos académicos afectados, sino que se encontraran en un nivel superior para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualización y uso de las TIC.

5. Referencias bibliográficas

- Barrueta, R., et. al. (2020). Impacto COVID-19 en venta online México. En 23 abril.
<https://www.amvo.org.mx/nosotros/://doi.org/10.4073/cm.2016.1>
- Chung, L. H. (2015). Impact of pandemic control over airport economics: Reconciling public health with airport business through a streamlined approach in pandemic control. *Journal of Air Transport Management*, 44-45, 42-53. <https://doi.org/10.1016/j.jairtraman.2015.02.003>
- Córdova, A., et. al. (2013). Uso y utilidad de la videoconferencia en la enseñanza de asignaturas preclínicas de medicina en la Universidad Latina de Panamá (ULAT). *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 7-11. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72677-2](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72677-2)
- Falcon, V. M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), 280-295. <https://r.issu.edu.do/kn>
- Kugley, S., et. al. (2017). Searching for studies: a guide to information retrieval for Campbell systematic reviews. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-73.
- Ministerio de Educación Superior. (2022). Reglamento Organizativo del Proceso Docente y de Dirección del Trabajo Docente y Metodológico para las Carreras Universitarias (47/2022).
- Naveira Carreño, et al. (2021). Análisis conceptual del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en la Educación Superior. *Revista Conrado*, 17(78), 266-275.
- Vargas, H., et. al. (2010). Docencia en automática: Aplicación de las TIC a la realización de actividades prácticas a través de internet. *RIAI - Revista Iberoamericana de Automática e Informática Industrial*, 7(1), 35-45. <https://doi.org/10.4995/RIAI.2010.01.03>
- Venegas, J. (2017). *Valoración del uso de recursos digitales como apoyo a la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria*. 307.

Aprendizaje mediado por Excel en la asignatura Emprendimiento y Gestión

Learning Mediated by Excel in the Subject of Entrepreneurship and Management

Senaida Maribel Muevecela Puin¹

Resumen

En este estudio se realizó una investigación para conocer lo lúdico en las TIC y sus beneficios para fortalecer el aprendizaje de la asignatura Emprendimiento y Gestión en el Bachillerato General Unificado (BGU). Esto, debido a que existe una falta de implementación educativa de esta plataforma digital para el desarrollo transversal de dicha asignatura. El objetivo fue analizar la importancia de las TIC, en especial Excel, para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de BGU. Mediante un enfoque cualitativo se implementó una revisión bibliográfica sobre el uso de las TIC y las actividades lúdicas en el ámbito educativo. En relación con los resultados, se pudo determinar que lo lúdico mediante las TIC, Excel, fortalece el proceso educativo. Además, que permite dinamizar el conocimiento para que los educandos construyan ideas productivas de forma creativa y desarrollen proyectos sustentables a corto y largo plazo.

Palabras clave: educación, emprendimiento y gestión, Excel, lúdicas, TIC.

Abstract

In this study, an investigation was carried out to find out what is playful in ICT and its benefits to strengthen the learning of the subject of Entrepreneurship and Management at the BGU. This, because there is a lack of educational implementation of this digital platform for the transversal development of said subject. Therefore, the objective was to analyze the importance of ICT, especially Excel, to improve the learning process of BGU students. Through a qualitative approach, a bibliographic review on the use of ICT and recreational activities in the educational field was implemented. In relation to the results, it was possible to determine that the playful through ICT, Excel, strengthens the educational process. In addition, it allows to stimulate knowledge so that students build productive ideas in a creative way, in order to develop sustainable projects in the short and long term.

Keywords: education, entrepreneurship and management, Excel, recreational, ICT.

¹ Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba «ICCP». Cuba, maribel-muevecela@hotmail.com

1. Introducción

Hoy en día el avance tecnológico ha formulado un prometedor paradigma dentro del ámbito educativo. Para Vargas (2015) y Carneiro et al. (2021) las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en un elemento esencial, tanto para la transmisión de la información como para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para León y Tapia (2013) las TIC permiten satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, Buxarrais y Ovide (2011) mencionan que las TIC relacionadas con la educación propician la unificación de los conocimientos y brindan la utilización de procedimientos lúdicos, interactivos y graduales, basados en las motivaciones de los educandos, razón por la cual, Carneiro et al. (2021) señalan que las TIC pueden ser implementadas con una visión lúdica. Esto se ejemplifica con la diversidad de dispositivos y elementos digitales como: programas interactivos en línea, aplicaciones móviles, plataformas educativas y recursos multimedia que optimizan el aprendizaje con la integración de múltiples conocimientos y destrezas propias de la era digital. A la par, Hernández (2017) señala que en la actualidad existen diversos recursos educativos digitales que posibilitan la gradualidad del aprendizaje mediante actividades divertidas y dinámicas.

En el caso de la asignatura Emprendimiento y Gestión, implementada a estudiantes de BGU en la Unidad Educativa «Molleturo», localizada en la zona rural a 60 kilómetros de la ciudad de Cuenca, Ecuador, existe un uso esporádico no sistematizado de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que se consideró realizar una revisión bibliográfica de la importancia de las TIC, en especial el programa Excel, con el objetivo de conocer su aplicabilidad y sus beneficios para generar procedimientos eficaces para generar emprendimientos versátiles y sustentables.

Para esta asignatura, en la revista académica *Educación 3.0* (2020), se manifiesta que existen aplicaciones y programas como Money Town, Kahoott, Quizizz y Excel, que se caracterizan por ser de alto desempeño y fácil accesibilidad. Además, con estas TIC es posible un aprendizaje divertido y dinámico en el cumplimiento de actividades como: contabilizar, graficar datos, crear registros y tablas, sistematización de fórmulas.

En relación con Excel, para López et al. (2006) este programa informático permite la organización, el registro, la ilustración y los cálculos de datos utilizados para procesos estadísticos o matemáticos que respaldan una investigación o actividad financiera. De igual manera, Alfaro y Alfaro (2018) afirman que la aplicabilidad del Excel permite que los estudiantes aprendan de forma dinámica y lúdica, ya que este programa propicia la interacción con distintos elementos visuales y proyectivos, lo cual posibilita la creación de diseños y modelos personalizados.

Para Améstica (2019) Excel posee mucha popularidad y su uso es muy común entre los estudiantes por su rapidez y accesibilidad; es decir, mediante la implementación de la herramienta informática Excel se puede conseguir que los educandos aprendan a ordenar y organizar datos, tanto numéricos como de texto, de forma sencilla y divertida. Esto posibilita mayor afinidad de los estudiantes por asignaturas que con frecuencia han sido estigmatizadas por la supuesta dificultad y el sentido de abstracción que requieren para su entendimiento.

2. Metodología

Esta investigación implementó una metodología cualitativa basada en una revisión bibliográfica de la literatura vinculada a las temáticas de las TIC (en especial Excel) dentro del ámbito educativo y su relación con el modelo educativo actual, debido a que la investigación cualitativa busca explicar los elementos que constituyen el fenómeno en estudio. Además, este procedimiento permite conocer el punto de vista de diferentes investigadores sobre un hecho, sin la necesidad de sistematizar datos y cifras para conocer la realidad del fenómeno (Monje, 2011), por lo que este procedimiento permitió la selección y el análisis de información académica que evidencia la importancia de las TIC dentro de la educación.

Estrategia de búsqueda: este proceso se realizó en los repositorios académicos Redalyc, Scielo y Google Académico, para lo cual se procedió a la obtención de la información mediante «términos de búsqueda», con la finalidad de seleccionar e identificar la información correspondiente. Los términos de búsqueda fueron: «TIC en la educación», «Excel» y «Emprendimiento y Gestión».

3. Resultados

Las sociedades actuales se encuentran vinculadas con las TIC en diversos ámbitos para alcanzar el desarrollo. En relación con el campo educativo, las TIC propician un cambio de paradigma del aprendizaje de los estudiantes, lo cual ha constituido un reto educativo, pues modifica la forma de entender la educación y posibilita la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo hemos podido evidenciar dos resultados extraídos de la revisión bibliográfica realizada.

El primer resultado reafirma que el uso de los recursos tecnológicos enfocados en la educación fortalece el aprendizaje y propicia una enseñanza lúdica e interactiva. Las TIC, como Excel, brindan eficiencia para la construcción del conocimiento basado en las motivaciones propias de los estudiantes. Su implementación prolongada, mediante la planificación y el seguimiento curricular, integra los conocimientos y las destrezas de los educandos en aras de un aprendizaje significativo.

En el segundo resultado se pudo determinar que las TIC, en especial Excel, son de vital importancia para fortalecer el aprendizaje en Emprendimiento y Gestión, ya que esta herramienta permite: organizar, sintetizar, viabilizar, ilustrar, sistematizar y registrar información dentro de la gestión empresarial que los estudiantes deben realizar para la ejecución de proyectos educativos. Además, mediante Excel los estudiantes pueden aprender de forma lúdica e interactiva para constituir proyectos cooperativos y creativos acorde con sus necesidades y contextos.

4. Conclusiones

Se evidenció que el uso de los recursos digitales y las TIC, en especial Excel, fortalecen el aprendizaje, sobre todo en Emprendimiento y Gestión, pues sus elementos lúdicos, versátiles y dinámicos favorecen la adquisición de destrezas para gestionar proyectos. Sin embargo, es fundamental señalar que existen complicaciones que pueden ocurrir mediante la implementación de las TIC dentro de la educación. Para Quiroga et al. (2019) el uso de Excel puede generar problemas a los docentes, ya que el profesorado debe estar capacitado y conocer la ejecución operativa, no solo de las funciones básicas de esta herramienta, sino que debe implementar los procedimientos avanzados de toda la interfaz debido a que las actualizaciones del sistema operativo modifican las funciones y accesibilidades. Por ello es fundamental que los docentes tengan una preparación sistemática sobre el manejo de las TIC.

Améstica (2019) menciona que la utilización de Excel puede generar distracción en el proceso educativo por su uso inapropiado, debido a que no existen lineamientos educativos y curriculares para la correcta implementación de esta herramienta, razón por la cual es necesaria la intervención de las autoridades educativas para establecer parámetros de implementación y supervisión de las TIC. Estos lineamientos deben estar reglamentados por los docentes para propiciar que no se entorpezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Quiroga et al., 2019). En este sentido, se evidencia que es importante el uso prolongado, regulado y sistematizado de las TIC para un cambio de paradigma curricular.

6. Referencias bibliográficas

- Alfaro, M., & Alfaro, I. (2018). Uso de la función Solver de Excel para el cálculo de la velocidad de corrosión de acero al carbono en una solución de NaCl al 3.5 % saturada de oxígeno, O₂: un tutorial práctico. *Educación Química* 29(2), 17-35. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2018.1.63703>
- Améstica, L., King, A., Cornejo, E., & Romero, R. (2019). Aprendizaje activo a través del uso del software Excel en asignaturas de finanzas. *TEyET*, 8(23), 72-79. <https://doi.org/10.24215/18509959.23.e08>
- Buxarrais, M., & Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, (37), 1-14. <https://r.issu.edu.do/?l=13145c1P>
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas Educativas. <https://r.issu.edu.do/?l=13146Z8g>
- Educación 3.0. (2020). *Gamificación para la clase de inglés en todos los niveles*. Recuperado el 15 de mayo de 2022. <https://r.issu.edu.do/?l=13147U5x>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- León G., & Tapia, E. (2013). Educación con TIC para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14(1), 1-12. <https://r.issu.edu.do/?l=131483F9>

- López, M., Lagunes, C., & Herrera, S. (2006). Excel como una herramienta asequible en la enseñanza de la Estadística. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(1).
<https://r.issu.edu.do/l?l=13149zC1>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa*. Universidad Surcolombiana.
<https://r.issu.edu.do/l?l=13151s9u>
- Quiroga, L., Vanegas, O., & Pardo, S. (2019). Ventajas y desventajas de las TIC en la educación desde la primera infancia hasta la educación superior. *Revista de Educación & Pensamiento*, 26(26), 77-85.
<https://r.issu.edu.do/l?l=13152u3k>
- Vargas, D. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 62-79.
<https://r.issu.edu.do/l?l=131539pC>

Aprovechamiento de las TIC en la elaboración de materiales de estudio para el aprendizaje a distancia del *merchandising*

Use of ICT in the Development of Study Materials for Distance Learning of Merchandising

Ernesto Cabezas García¹

Resumen

El déficit de bibliografía impresa sobre *merchandising* y la carencia de medios de enseñanza son los obstáculos principales que limitan la formación a distancia de los dependientes comerciales, en el Centro de Capacitación del Ministerio de Turismo (MINTUR) de Cuba. Estas dificultades, constituyen una debilidad apremiante a resolver, en la que se ampara el autor para elaborar mediante las TIC, la nueva base material de estudio del aprendizaje a distancia del *merchandising*, objetivo fundamental de la presente investigación, en la que se aprovechan métodos teóricos y empíricos habituales, como el analítico-sintético, el histórico-lógico, el hipotético-deductivo y la revisión documental. Se confeccionaron dos libros y una guía didáctica para conducir el autoaprendizaje de los cursantes, los cuales se asociaron a imágenes, videos y bibliografías especializadas, en una multimedia *offline* elaborada para organizar el repositorio digital; su validación se realizó a través de la aplicación, consolidación y el análisis de observaciones y encuestas, que permitieron evidenciar su aceptación y eficacia para la educación a distancia del *merchandising*.

Palabras clave: aprendizaje, educación a distancia, *merchandising*, TIC.

Abstract

The deficit of printed bibliography on merchandising and the lack of teaching aids are the main obstacles that limit distance training for commercial employees at the Ministry of Tourism (MINTUR) Training Center in Cuba. These difficulties constitute an urgent weakness to be resolved, in which the author takes refuge, to elaborate through ICT, the new material base of study for distance learning of merchandising, fundamental objective of the present investigation, in which they take advantage of Usual theoretical and empirical methods, such as analytical-synthetic, historical-logical, hypothetical-deductive and documentary review.

It was possible to make two books and a didactic guide to conduct the self-learning of the students, which were associated with images, videos and specialized bibliographies, in an off/line multimedia created to organize the digital repository; whose validation was carried out through the application, consolidation and analysis of observations and surveys, which allowed to demonstrate its acceptance and effectiveness for distance education of merchandising.

Keywords: learning, distance education, merchandising, ICT.

¹ Universidad de La Habana. Cuba, ernecabezas@gmail.com

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en el soporte por excelencia de una educación más personalizada, motivadora e inclusiva. Las transformaciones y efectos derivados de la propia evolución del siglo XXI obligan a repensar la pedagogía, los escenarios educativos, los medios de enseñanza y las vías para transmitir el conocimiento. Preparar al hombre para la vida sigue siendo la tarea fundamental. Un aprendizaje más atractivo, natural y significativo es la demanda recurrente de los estudiantes, devenidos en protagonistas de su propia formación.

En ello, la base material de estudio, los medios de enseñanza y la capacidad de los docentes para afrontar los desafíos de las TIC constituyen elementos indispensables para facilitar el aprendizaje desarrollador. Porto (2000) sostiene que los medios de enseñanza juegan un papel preponderante en este sentido, ya que son los materiales del proceso pedagógico que en función del método, representan las relaciones esenciales de forma-contenido, hacia la motivación y activación de las relaciones sujeto-objeto, objeto-sujeto, sujeto-sujeto, y a la internalización y externalización de contenidos, en las acciones individuales y conjuntas presentes en el proceso pedagógico.

Otros autores, como Yacoliev (1979), Tabío & Portuondo (2007) y Malagón & Frías (2011), coinciden de manera general en que estos medios son la vía para garantizar lo instructivo-educativo del proceso de enseñanza, hacia el logro de los objetivos de aprendizaje; son el ¿con qué enseñar?, el material científico que exige la obra de instrucción, que hace posible al profesor, influir en sus estudiantes.

Las TIC han adquirido una alta relevancia en la automatización, humanización, flexibilización y accesibilidad de la educación, dada su capacidad para representar, casi en su totalidad, los distintos procesos pedagógicos y didácticos. Al respecto, Ibáñez (2004), Porto (2004), Belloch (2006), Castro et al. (2007), Carneiro (2009), Falcón (2013) y Ruiz (2019) explican que la esencia de estas grandes posibilidades de las TIC están contenidas en su propia definición: como el conjunto de recursos necesarios para gestionar, crear, editar y/o modificar, almacenar, administrar, transmitir y resguardar la información; facilidades que incrementan a su vez, la efectividad de la Educación a Distancia (EaD) y de los Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje (EVEA), demostrado en su totalidad durante el azote de la COVID-19, momento en que los docentes se adentraron por completo en la digitalidad, para evitar la paralización total de la actividades educativas.

Entre las distintas modalidades de enseñanza que se imparten en el Centro de Capacitación del MINTUR de La Habana (CCM), la educación a distancia ha incrementado en gran medida su aceptación y preferencia por los trabajadores que no pueden abandonar su puesto de trabajo y necesitan cumplimentar estudios. No obstante, la información recabada durante la impartición de estos cursos ha evidenciado insatisfacción en algunas asignaturas, como en la competencia Organización de la Tienda, propia de la formación de Dependientes Comerciales, en la que se estudian las técnicas del *merchandising*, contenidos de vital importancia para el correcto desempeño y ejecución profesional de estos egresados, lo cual se ha visto afectado debido a las siguientes dificultades:

- No disponibilidad de materiales, folletos y/o libros impresos de la asignatura (como consecuencia de su alto costo en el mercado), agravado por la no existencia de laboratorios especializados para el aprendizaje práctico de la asignatura.
- Se desaprovechan las bondades de las TIC para suplir el déficit de bibliografía, lo que entorpece la gestión y el estudio autodidacta de los cursantes, pues no disponen de acceso a internet y de tiempo extra para acudir a bibliotecas especializadas.

Ante esta situación, el autor se planteó como objetivo fundamental: elaborar mediante las TIC, la nueva base material de estudio para el aprendizaje a distancia del *merchandising*, tema que se aborda en el presente artículo.

2. Metodología

Se aprovechan métodos teóricos y empíricos conocidos, entre ellos, el analítico-sintético para la determinación del marco teórico que sustenta la elaboración de los materiales de estudio y los medios de enseñanza dirigidos a facilitar el aprendizaje a distancia del *merchandising*; el histórico-lógico en el análisis evolutivo del aprendizaje mediado por las TIC en la educación, el hipotético-deductivo para la propuesta de mejoras en el aprendizaje a distancia del *merchandising*; la revisión documental y la sistematización en la selección de contenidos para conformar los materiales de estudio; la observación para la identificación de las dificultades en enseñanza práctica del *merchandising*, y su mejora, a través de los nuevos materiales diseñados; en cuya validación se aplicaron encuestas a los cursantes para establecer su nivel de aceptación.

3. Resultados

En correspondencia con el programa docente de la asignatura, los problemas identificados y la disponibilidad de las TIC convencionales, se elaboraron dos libros de texto fundamentales y una guía didáctica para encausar el estudio a distancia. El primer volumen fue dedicado a las exigencias y normativas de la Empresa Comercial Caracol S. A., en la cual laborarán los egresados; y en el segundo se recopilaron los contenidos pertinentes al *merchandising* (Anexo 1).

Con posterioridad, estos materiales fueron asociados con videos demostrativos seleccionados en YouTube, imágenes técnicas y otras bibliografías internacionales pertinentes, dirigidos a incrementar la percepción práctica de la asignatura, y minimizar la carencia de laboratorios especializados. Estos aspectos quedaron organizados en la multimedia «*Merchandising para crecer*», (Anexo 1), desarrollada para Windows; aunque a través de las aplicaciones comunes de Android e IOS es posible acceder a todos los recursos de la misma. En la actualidad se trabaja en su migración hacia otras plataformas y, a pesar de las limitaciones de conectividad, no se descarta la posibilidad de crear aulas virtuales para favorecer la EaD y EVEA.

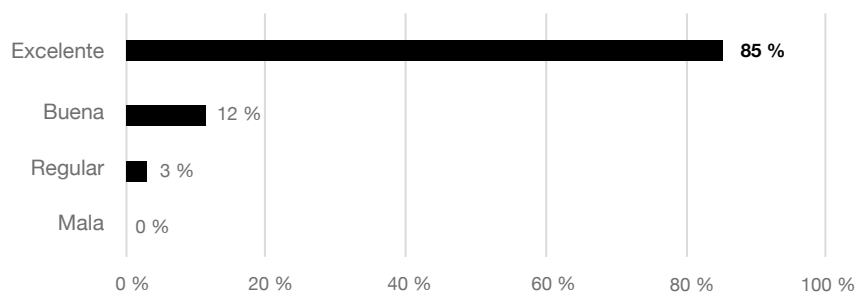
Para medir la aceptación de la nueva base material de estudio creada se realizaron encuestas a los 86 trabajadores que cursaban la especialidad en 2021; estos fueron los resultados:

Pregunta uno: ¿Usted dispone de algún móvil inteligente o computadora personal que le permita consultar los materiales y videos digitales del curso? El 97 % (83) respondió afirmativamente, y el 3 % (3) restante refirió que NO.

Pregunta dos: ¿La multimedia y los materiales de estudio elaborados facilitan la comprensión de los contenidos de la asignatura y la realización del estudio independiente? El 97 % (83) respondió afirmativamente, y el 3 % (3) restante refirió que NO, debido a la carencia de móviles inteligentes y/o computadoras personales para consultar la información.

Pregunta tres: ¿Cómo usted valora la calidad, estructura y el contenido de los materiales de estudio y la multimedia? El 85 % (73) afirmó que es excelente, el 12 % (10) buena y el restante 3 % (3) Regular.

Gráfico 1
Valoración del estudiante sobre la calidad, estructura y contenido de los materiales



Nota: Elaboración propia

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos hacen viable la propuesta de aprovechar las TIC convencionales en el aprendizaje a distancia del *merchandising*, a través de los materiales de estudio y la multimedia *offline* conformada para este fin. Todo ello consolida la visión del autor y cumple el objetivo propuesto en la presente investigación, al aprovecharse las TIC como medio facilitador para generar la nueva base material de estudio, conducir el aprendizaje a distancia del *merchandising*, disminuir las no conformidades existentes y garantizar el cumplimiento del programa docente de la asignatura.

5. Referencias bibliográficas

- Belloch, C. (2006). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Carneiro, R. (2009). *Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma* (R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz, Eds.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana.
- Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23).
- Falcón, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MEDISUR*, 11(3). <https://r.issu.edu.do/kn>
- Ibáñez, J. (2004). *Educación transformadora - Acción social- Ciencias Sociales - TIC* http://jei.pangea.org/edu/f/tic-uso-edu.htm#_Toc50017373
- Malagón, M., & Frías, Y. (2011). *La mediación como potencial de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. CECES, Universidad de Pinar del Río.
- Porto, A. (2000). *Los medios del proceso pedagógico*. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (ISPETP).
- Porto, A. (2004). *Las tecnologías educativas en la didáctica desarrolladora de la educación superior*. Universidad Técnica de Bolivia (ETB).
- Ruiz, M. (2019). *La importancia de las TIC en la educación*. Flup. <https://r.issu.edu.do/dA>
- Tabío, M., & Portuondo, O. (2007). Una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en idioma inglés. *Gerencial*.
- Yacoliev, N. (1979). *Metodología y técnica de la clase*. Libros para la educación.

Anexo 1

Capturas de pantalla de los materiales de estudio y de la multimedia: "Merchandising para crecer"



Multimedia



Perspectivas de la educación virtual en educación superior en el contexto dominicano

Perspectives of Virtual Education in Higher Education in the Dominican Context

Ana María Núñez Manzueta¹

Resumen

La enseñanza universitaria en entornos virtuales requiere de condiciones desde el ámbito político institucional que conduzcan al cambio en las prácticas docentes, en aras de aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece esta modalidad educativa y que impacte en el aprendizaje. Este artículo forma parte del proceso de investigación doctoral en Ciencias de la Educación que se desarrolla en la Universidad Católica Nordestana (UCNE), la cual tuvo que acelerar la virtualización de los procesos académicos, por la pandemia del Covid-19, sin la debida preparación. Tiene como propósito exponer un avance de lo alcanzado con el fin de diseñar una guía metodológica para la enseñanza y el aprendizaje desde la modalidad virtual. Para ello se parte de una revisión documental como marcos normativos, tesis doctorales y artículos científicos. Se ha logrado situar el tema en un contexto académico, político y social, que la legitiman y consolidan en la educación virtual superior dominicana.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, modalidad virtual, docente, educación superior.

Abstract

University teaching from virtual environments requires conditions from the institutional political sphere, which lead to change in teaching practices to make the most of the possibilities offered by this educational modality and that impacts on learning. This article, as part of the doctoral research process in Education Sciences, is developed at the University Catholic Nordestana (UCNE), the which had to accelerate the virtualization of the academic processes, for the covid-19 pandemic, without the due preparation. Its purpose is to present a preview of what has been achieved to design a methodological guide for teaching and learning from the virtual modality. To do this, it is based on a documentary review such as regulatory frameworks, doctoral theses, and scientific articles. It has been possible to place the issue in an academic, political, and social context, which legitimize and consolidate it in Dominican higher education.

Keywords: learning, teaching, virtual modality, teaching, higher education.

¹ Universidad Católica del Cibao- UCATECI. República Dominicana, ana.nunez@ucateci.edu.do

1. Introducción

Para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual es pertinente que las instituciones de educación superior dispongan de lineamientos y condiciones que las institucionalicen, garanticen el desempeño del docente y el aprendizaje del estudiante. Los esfuerzos deben estar encaminados para que el profesor domine las diferentes plataformas, las técnicas y los procedimientos que mejor favorezcan el aprendizaje.

Toledo et al. (2020) reconocen que los procesos de enseñanza desde la modalidad virtual requieren de una preparación mayor por parte de los docentes, quienes juegan un papel decisivo, pues son quienes diseñan la secuencia del aprendizaje. En ese contexto, la praxis docente debe estar sustentada por un modelo pedagógico, al tiempo que sea formado sistemáticamente, a los fines de fortalecer las competencias profesionales y pueda seleccionar recursos y actividades para generar aprendizaje en sus estudiantes.

Herrera (2020) sostiene que para el desarrollo de un modelo instruccional se debe partir de las necesidades formativas, los enfoques para la enseñanza y las herramientas tecnológicas de fácil acceso, al tiempo que sirvan de soporte para la realización de tareas de lecturas, escritura y socialización y contrastación de los puntos de vista, a través de los variados espacios de comunicación.

El diseño de actividades sincrónicas, asincrónicas, además, de la variedad de los recursos y las competencias digitales de los participantes para poder ofrecer una secuencia de la enseñanza que priorice el aprendizaje de los estudiantes, entra en consonancia con lo planteado por Roncancio (2019), para quien los canales de comunicación establecidos impulsaron la motivación y la adaptabilidad de los educandos para que logren las competencias y el perfil de egreso con éxito y calidad.

Es indispensable capacitar y crear condiciones para que el docente pueda apoyar en mejores y mayores resultados de aprendizajes, pues cuando se conocen y manejan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un entorno virtual, los aprendizajes podrían ser impactados de manera positiva.

2. Metodología

Para el desarrollo de este avance de la investigación doctoral fue necesario encuadrarla en un procedimiento de tipo documental, pues como bien plantean autores como Baena (2014) y Hernández et al. (2016), este tipo de estudio se fundamenta a partir de la revisión de documentos; es decir, es un proceso que consiste en buscar datos e informaciones a partir de la revisión documental, lo que implica la búsqueda minuciosa en diferentes repositorios, con rigor científico, a los fines manejar información fidedigna y que cumpla con los requerimientos de un proceso investigativo.

Las ideas expuestas en el párrafo anterior dan lugar a organizar y sistematizar el proceso de búsqueda. En ese orden de ideas, los diferentes documentos a los que se ha tenido acceso se constituyen en unidades de análisis. Es importante señalar que se siguió un procedimiento ordenado. En un primer momento se identificó el tema a ser abordado; luego se procedió a

la identificación de diversas bases de datos como revistas indexadas y documentos legales colgados en la web.

Otro momento importante fue la definición de la estrategia de búsqueda, de establecimiento de parámetros asociados a la temática que ocupa el presente análisis. Además, se creó una carpeta digital con los documentos consultados, y por último, se diseñó una matriz en la que se pudo sistematizar el tipo de documento o fuente, el año de publicación, el o los autores y se profundizó en cada uno, con el fin de identificar los elementos relevantes para el presente estudio doctoral.

3. Resultados

La Convención Mundial sobre el Reconocimiento de Cualificaciones en la Educación Superior (2019) ofrece una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje virtuales al introducir una serie de disposiciones que reconocen las cualificaciones, los logros y la duración de los estudios resultantes de los métodos virtuales. En ese orden de ideas, la CEPAL (2020) sugiere que los docentes están capacitados para trabajar en diferentes formatos y plataformas de aprendizaje virtual y a distancia, y en diferentes métodos utilizados en la enseñanza de las TIC en las instituciones educativas.

En República Dominicana ha sido posible presenciar procesos de reformas educativas que consolidan una propuesta de lineamientos y parámetros sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje desde la modalidad virtual. El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología, MESCYT (2001 y 2006), tanto en la ley como en su reglamento de aplicación, institucionaliza los programas de educación superior a distancia al declarar el impulso, el fortalecimiento y la consolidación de esta modalidad de enseñanza, y regula su funcionamiento para dinamizar las ofertas profesionales.

Bajo la Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo (END) de República Dominicana 2030, Ley Orgánica 1-12, se plantean acciones para el fortalecimiento de un sistema educativo en el que la praxis esté enfocada hacia aprendizajes que representen significados y promuevan la modernización de los sistemas educativos en todos sus estamentos. Además, hace hincapié en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza de las ciencias y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, CONES (2022) emitió la Resolución 14-2022, en la que aprobó que las instituciones de educación superior que imparten docencia en la modalidad presencial pueden seguir impartiendo docencia en la modalidad virtual hasta un 25 % en las asignaturas de todos sus planes de estudios lo que implica readecuación de sus respectivos planes de estudio, del diseño de propuestas metodológicas, para favorecer prácticas docentes innovadoras, al tiempo que generen aprendizajes en los estudiantes.

La UCNE (2011 y 2016) dispone en sus lineamientos condiciones que hacen favorables el uso y fortalecimiento de la enseñanza virtual. De hecho, cuenta con diversos departamentos del área tecnológica que, entre otras cosas, hace posible que sus docentes reciban apoyo

y seguimiento, para un accionar innovador acorde con las tendencias de lo requerido por un ambiente virtual de aprendizaje. Concibe la práctica docente como un proceso dinámico, sitúa al docente como guía de la enseñanza y al estudiante como aprendiz autónomo de su aprendizaje.

4. Conclusiones

Se concluye que la práctica docente es, en esencia, un proceso dinámico, que sitúa al profesor como guía de la enseñanza y al estudiante como aprendiz autónomo de su aprendizaje. Esto significa que existe una tríada a citar: docente, estudiante y contenido, como mediador de las competencias genéricas y específicas de los diversos planes de estudios, y en esta se interactúa alrededor de narrativas y acciones, generando un conocimiento práctico que se identifica como saber.

Que en los referentes normativos de República Dominicana se evidencian concienciación y sensibilización ante las tendencias de los nuevos tiempos, donde las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser incorporadas en los procesos académicos de las instituciones de educación superior (IES), lo que representa una oportunidad para la innovación de la práctica académica, al tiempo que permite repensar propuestas formativas con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación.

5. Referencias

- Baena, G. (2014). Metodología de la investigación. Serie integral por competencias. Grupo editora Patria.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 La Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>.
- Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior (2019). <https://es.unesco.org>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. Educación.
- Herrera, L. B (2020). Evaluación de la usabilidad de Moodle. Ambientes educativos virtuales inclusivos a partir de un diseño universal de aprendizaje. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/62891>
- Ley 1-12. (2012). Estrategia Nacional de Desarrollo 2030. <https://optic.gob.do/nortic>.
- Ley 139-01. (2001). Educación Superior, Ciencia y Tecnología. <https://www.intec.edu.do>.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2006). Reglamento de Instituciones y Programas de Educación Superior a Distancia: Santo Domingo, República Dominicana. <https://dominicana.observatoriorh.org>.

- Roncancio, C. Y. (2019). Evaluación de los entornos de aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación del sistema Learning Object Review Instrument (LORI) [Tesis doctoral, Universidad de les Illes Balears].
<https://www.tesisenred.net>.
- Toledo, M. B., Castillo, S. C., Montecinos, M. V., & Briceño, M. H. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 286-298.
<https://dialnet.unirioja.es/7500759>.
- Universidad Católica Nordestana. (2016). Reglamento Académico. San Francisco de Macorís, República Dominicana. <https://www.ucne.edu>
- Universidad Católica Nordestana. (2011). Reglamento Profesoral. San Francisco de Macorís, República Dominicana. <https://www.ucne.edu>
- Resolución N.º 14/2022-CONES-RD. Aprobación del 25 % de las asignaturas virtual. (13 de mayo de 2022).

El desarrollo de la competencia Pensamiento crítico en ciencias sociales a través del uso de Facebook

The Development of Critical Thinking Competence, in Social Sciences, through the Use of Facebook

Mayra Leonard Ruiz¹

Marta Celiz Muñoz²

Vianibel Valerio Bejarán³

Resumen

El modelo de enseñanza se ha basado en el enfoque por competencias, las que, asumidas como el buen desempeño del estudiante en diversos contextos, deben construirse desde la práctica del alumno. Las redes sociales se han convertido en una excelente opción y, con la guía del profesor, el estudiante puede fomentar estas habilidades. Por tal razón, la investigación se enfocó en potenciar la competencia Pensamiento crítico en los estudiantes, en el área de ciencias sociales, a través de un grupo académico creado en la red social Facebook. Por medio de un estudio de campo, exploratorio a escala nacional, los resultados mostraron que los alumnos mejoraron sus habilidades argumentativas, debatieron acerca de temas polémicos, analizaron y reflexionaron sobre cuestiones de actualidad. Los estudiantes encuestados evaluaron el uso de Facebook como excelente y muy útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, y el desarrollo de la competencia Pensamiento crítico.

Palabras clave: competencias, pensamiento crítico, Facebook, ciencias sociales.

Abstract

The teaching model has focused on the Competency Model. Assumed as the student's good performance in different contexts, they must be built from the student's practice. Social networks have become an excellent option, and with the teacher's guidance, the student can enhance these skills. That is why this study focused on developing critical thinking skills in students, in the area of social sciences, through an academic group created on the social network Facebook. Through a national exploratory field study, the results showed that students improved their argumentative skills, debated about controversial topics, analyzed and reflected on current issues. The students surveyed evaluated the use of Facebook as excellent and very useful in the teaching-learning process of the subject, and the development of critical thinking skills.

Keywords: competences, critical thinking, Facebook, social sciences.

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, mayra.leonard@isfodosu.edu.do

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, marta.munoz@isfodosu.edu.do

³ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, vianibel.valerio@isfodosu.edu.do

1. Introducción

En la actualidad, el proceso de enseñanza se ha enfocado en el Modelo por Competencias. Asumidas como el buen desempeño del estudiante en diversos contextos, en los que aplique sus conocimientos, habilidades y valores, se focalizan en preparar al alumno para el mundo de hoy. Por lo tanto, se deben trabajar en las asignaturas y construirse desde la práctica del estudiante (Villa & Poblete, 2007).

La competencia Pensamiento crítico se define como las construcciones de conocimientos que hace el individuo a través de las representaciones mentales, al igual que para la toma de decisiones mediante la evaluación de las situaciones de manera lógica. Esta competencia es imprescindible para el desarrollo de los estudiantes en el contexto educativo. Busca prepararlos para las complejidades de la vida, convirtiéndolos en actores dentro de su proceso de aprendizaje (Viñals & Cuenca, 2016).

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, muchos de los estudiantes consideran que la principal habilidad que deben dominar para obtener buenas calificaciones es la memorización. Se les dificulta reconocer, reflexionar y valorar las situaciones que suceden en el entorno, no dominan las destrezas que posibilitan el pensamiento crítico (Castillo, 2021).

Hoy los entornos virtuales se consideran viables para facilitar el proceso de adquisición de conocimientos en los estudiantes (Álvarez & Núñez, 2013). En ese sentido, las redes sociales se consideran valiosos recursos para desarrollar las competencias (Muñoz, 2013). Permiten el desarrollo del pensamiento crítico, al intercambiarse diversas informaciones, argumentos, reflexiones (Carvajal, 2020). Dentro de las redes sociales, Facebook ha mostrado resultados positivos para la mejora del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez et al., 2015). El profesor, precisando que el uso de Facebook será con fines educativos, puede utilizarlo para fomentar la competencia de pensamiento crítico (Álvarez & López, 2013).

Así lo ilustran varios estudios, como la investigación de García et al. (2018): «Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones», que precisa que Facebook, como recurso didáctico, es percibida de manera positiva por los estudiantes.

En la misma línea, el trabajo de Escalante (2019), «El uso de Facebook como herramienta didáctica», concluye que es necesario abordar el aprendizaje de los estudiantes a través de las tecnologías, y demostró que las redes sociales, como herramienta didáctica, resultan una vía adecuada para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Y por su parte, Dután & Villavicencio (2017), en el artículo «Pensamiento crítico y redes sociales: manifestaciones en los estudiantes universitarios», evidenciaron que las redes sociales propician el pensamiento crítico, ya que ofrecen espacios de discusión.

A partir de la situación observada, y de los antecedentes trabajados, este estudio se propuso como objetivo general: analizar el desarrollo de la competencia Pensamiento crítico en los estudiantes, en el área de las ciencias sociales, a través del uso académico de la red social Facebook, y como objetivos específicos: identificar el conocimiento de la competencia Pensamiento crítico por parte de los estudiantes, y determinar la evolución, dentro de Facebook, de esta competencia.

2. Metodología

Durante la primera semana de clases se les explicó a los estudiantes la investigación a realizar. Buscaron en Facebook el nombre y la portada del grupo, creado previamente por la docente. Una vez incorporados, los alumnos comenzaron a publicar e interactuar, según las normas establecidas.

El estudio siguió un enfoque mixto y un diseño no experimental. Se realizó un estudio transversal y de campo al recolectarse los datos directamente de los sujetos investigados, durante los meses de enero a julio del actual año. Se aplicaron los métodos deductivo y analítico (Bernal, 2010).

La población, finita, estuvo conformada por los estudiantes del recinto Emilio Prud'Homme, del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). La muestra, intencional, estuvo integrada por 38 estudiantes que tomaron, con las investigadoras, asignaturas del área de ciencias sociales.

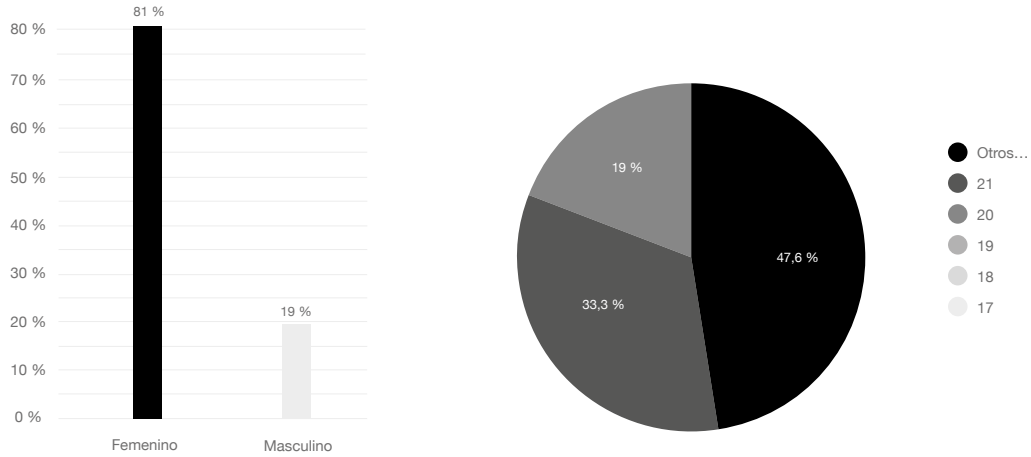
Las técnicas de investigación utilizadas fueron la encuesta y la observación, con el cuestionario y la escala estimativa como instrumentos. Ambas fueron diseñadas *ad hoc*, a partir de un exhaustivo análisis de la literatura en correspondencia con los objetivos del estudio.

El cuestionario mixto lo integraron 20 preguntas cerradas, abiertas y mixtas. Las primeras, relacionadas con los datos generales de la muestra, y las restantes, para recabar información cualitativa y cuantitativa que respondiera a los objetivos. La escala estimativa estructurada en 5 ítems, permitió analizar y dar seguimiento a las publicaciones e intervenciones de los estudiantes en el grupo de Facebook. La validez de ambos instrumentos se realizó a través del juicio de expertos y la realización de una prueba piloto.

3. Resultados

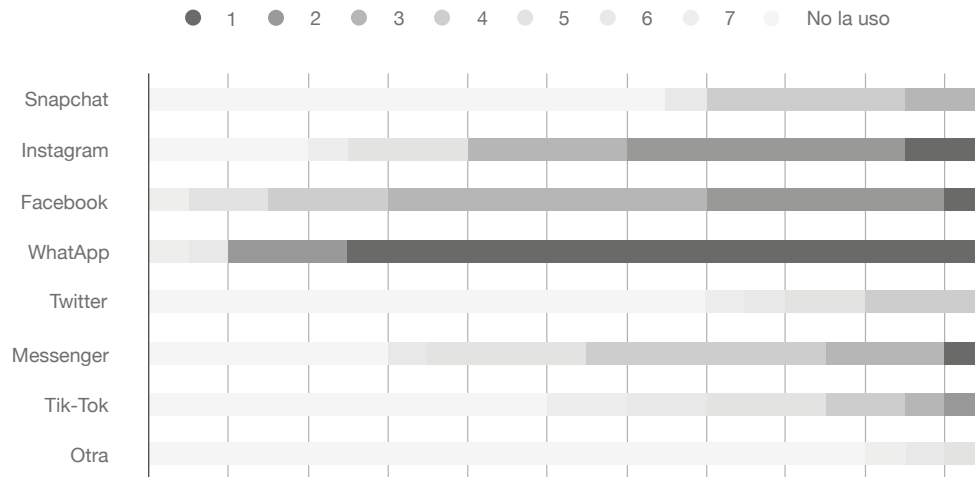
Los gráficos siguientes reflejan que la muestra encuestada estuvo conformada en su mayoría por mujeres, en un rango de edad entre 21 y 23 años.

Gráficos 1 y 2
Sexo y edad de los estudiantes



Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Gráfico 3
Redes sociales que más utilizan

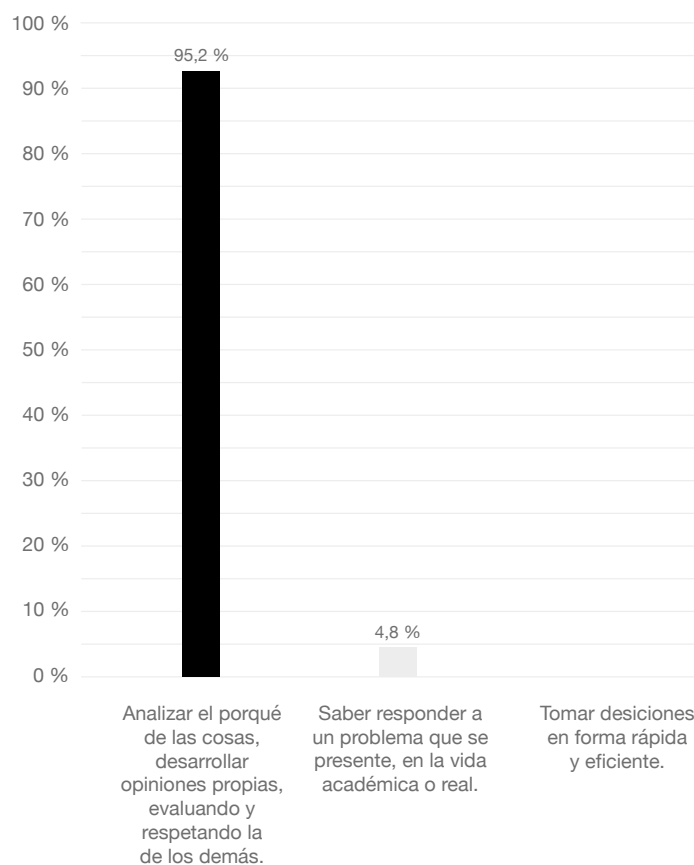


Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Las redes sociales que más utilizan son WhatsApp, en primer lugar, Instagram en segundo, y Facebook en tercero. En el caso de esta red social, explicaron que abrieron sus cuentas para comunicarse con familiares y amigos porque estaba de moda; apenas dos estudiantes se registraron en ella para la asignatura.

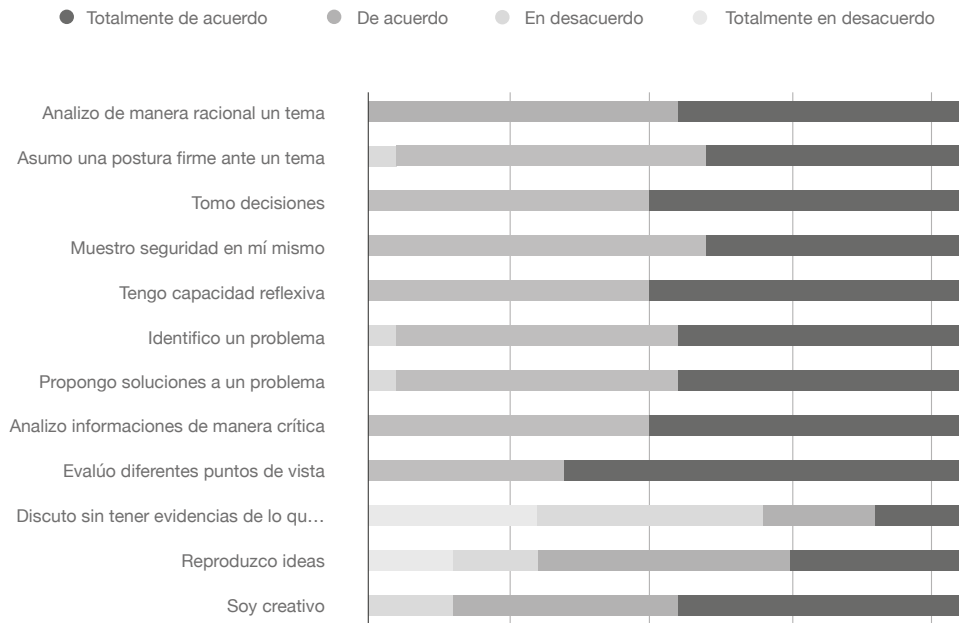
En relación con el objetivo específico 1, identificar el conocimiento de la competencia Pensamiento crítico por parte de los estudiantes, desde el punto de vista teórico, los estudiantes logran conceptualizar la competencia.

Gráfico 4
Concepto de competencia Pensamiento crítico



Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Gráfico 5
Aspectos que conforman la competencia Pensamiento crítico



Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes.

De igual forma, como muestra el Gráfico 5, identifican los aspectos que se deben desarrollar para tener esta competencia. La mayoría está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que deben tener capacidad reflexiva, analizar de manera racional un tema, proponer soluciones a un problema, evaluar diferentes puntos de vista, como elementos claves de la competencia Pensamiento crítico. Y, por otro lado, reflejan que se debe evitar reproducir ideas o discutir sin tener evidencias de respaldo.

Las publicaciones en el grupo de Facebook ilustran cómo aplican los alumnos, en la práctica, estos conocimientos teóricos.

Figura 1
Ejemplos de las publicaciones realizadas por los estudiantes

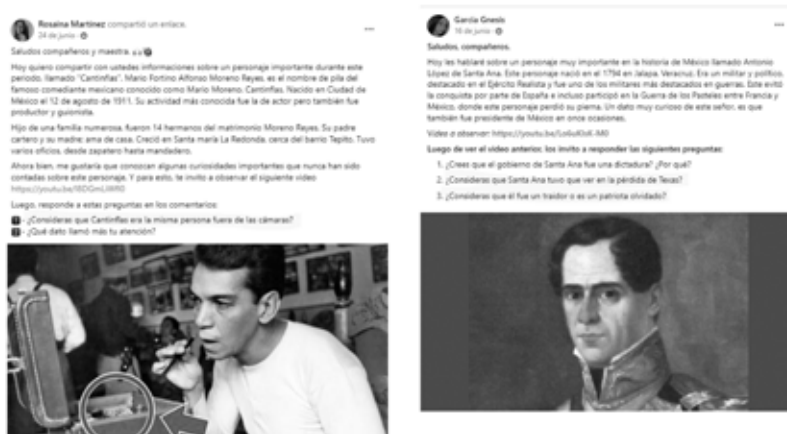


Nota: Grupo de Facebook creado durante la investigación.

A través del grupo de Facebook, los estudiantes publicaron temas de su interés, con el objetivo de incentivar a sus compañeros a la investigación y el análisis, a través de preguntas con diferentes niveles de complejidad.

De igual manera, como muestran las imágenes, se acercaron a temas poco conocidos, debatieron acerca de otros más polémicos y fomentaron sus conocimientos y su capacidad crítica.

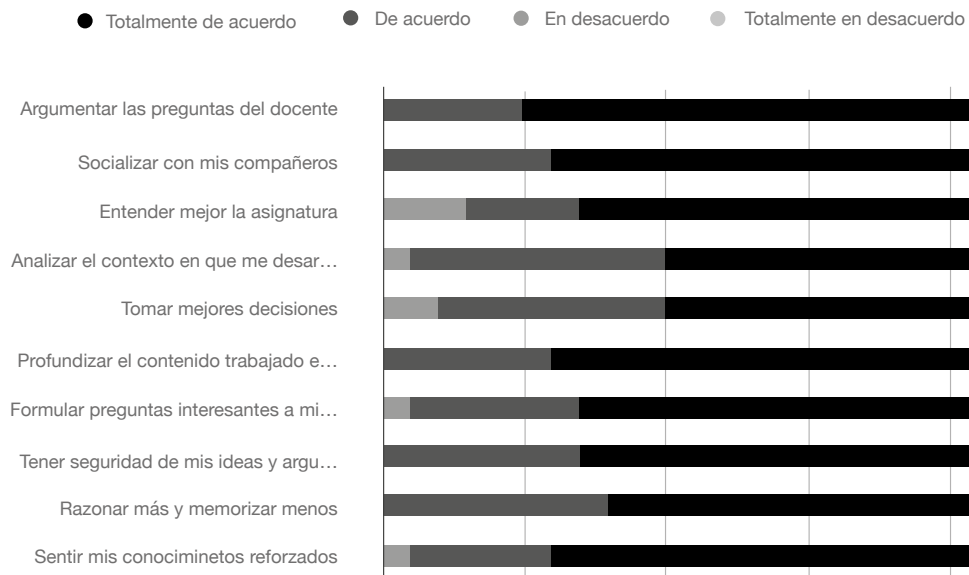
Figura 2
Ejemplos de las publicaciones realizadas por los estudiantes



Nota: Grupo de Facebook creado durante la investigación.

En relación con el objetivo específico 2: determinar la evolución de la competencia Pensamiento crítico, dentro del grupo de Facebook, los datos del Gráfico 6 muestran que los alumnos consideran que el Grupo de Facebook les ayudó en el desarrollo de la competencia Pensamiento crítico: potenciar sus habilidades de argumentación, reforzar sus conocimientos, razonar más y memorizar menos, formular preguntas interesantes mediante un mejor análisis del contexto en que se desarrollan.

Gráfico 6
Ayuda del grupo de Facebook al desarrollo del pensamiento crítico



Nota: Elaboración propia, a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Las publicaciones de las últimas semanas de las asignaturas muestran que los estudiantes seleccionaron temas más curiosos e interesantes, y que el intercambio con sus compañeros fue enriquecedor. Además, reflexionaron con mayor profundidad acerca de los temas propuestos por las docentes.

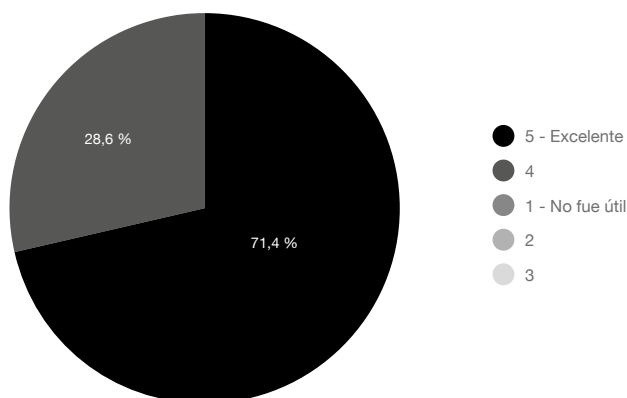
Figura 3
Ejemplos de las publicaciones realizadas por los estudiantes



Nota: Grupo de Facebook creado durante la investigación.

Por otro lado, los alumnos consideraron el grupo de Facebook como una estrategia factible, para el desarrollo de su competencia comunicativa; la mayoría lo evaluó como excelente, y el 29 %, como muy útil.

Gráfico 7
Utilidad del grupo de Facebook



Nota: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a los estudiantes.

Algunas de las razones de la selección anterior fueron:

- Me gustó mucho el Facebook porque pude socializar, manejar la tecnología, mejorar mi ortografía y aprender sobre historia.
- Este grupo me permitió adquirir conocimientos sobre la historia de América y la evolución de sus pueblos, y constatar cómo estos fueron creciendo en diferentes aspectos.
- Los compañeros aportaron informaciones de suma importancia que me dieron a conocer sobre otros pueblos y personajes trascendentales para el desarrollo y alcance de la libertad de América.
- Fue muy interesante y es una metodología diferente y eficiente.

4. Conclusiones

El estudio respalda los planteamientos de varios autores, acerca de la utilidad de Facebook en el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. A través de variadas publicaciones los estudiantes interactuaron entre sí, fuera del aula. De esta forma socializaron acerca de grandes personajes de la historia y hechos históricos relevantes. Debatieron además, acerca de temas polémicos actuales; conocieron y respetaron las opiniones de sus compañeros.

La creación del grupo de Facebook se convierte en una estrategia que abre un espacio de trabajo, fuera de la clase, donde el estudiante se empodera de su proceso de aprendizaje, investiga y desarrolla sus competencias. (Abúndez et al., 2015). Acostumbrados a ser personas multitareas, pueden, mientras interactúan en la red social, escoger entre el universo gráfico, audiovisual o el textual, y potenciar sus conocimientos acerca de diferentes asignaturas pertenecientes al área de ciencias sociales (Túñez & García (2012).

Mediante esta red social, los estudiantes desarrollaron su competencia Pensamiento crítico: investigaron acerca de temáticas relacionadas con las asignaturas, analizaron el contenido para formular preguntas de interés para sus compañeros y fomentaron sus habilidades de argumentación, criticidad y reflexión. Esta es una forma de contribuir a su desarrollo integral, lo que les ayudará en el futuro.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) por su apoyo financiero a este proyecto investigativo: VRI-PI-5-2021-023.

6. Referencias bibliográficas

Abúndez, E., Fernández, F., Meza, L., & Alamo, M. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima*, (22), 116-127. <https://r.issu.edu.do/?l=13116ipn>

- Álvarez, E. P., & Núñez, P. (2013). Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18 N° Especial noviembre de 2018. 53-62.
<http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44225/41787>
- Álvarez, G., & López, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43), 1-15.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/8>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación* (6.ª Ed.). Venezuela: Editorial Episteme.
<https://r.issu.edu.do/l?l=13120TxI>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. PEARSON EDUCACIÓN.
- Carvajal, C. (2020). *Uso de TIC para el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria en el área de ciencias sociales*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://r.issu.edu.do/l?l=13119Ldk>
- Castillo, R. (2021). El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 144-145.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7568883>
- Dutan, P., & Villavicencio, E. (2017). *Pensamiento crítico y redes sociales -Manifestaciones en los estudiantes universitarios*. Universidad de Cuenca. <https://r.issu.edu.do/l?l=13120TxI>
- Escalante, J. (2019). *El uso de Facebook como herramienta didáctica*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. (Inédito).
- Gómez, I., García, F. J., & Delgado, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. Scielo. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*. Vol 57(1). 100-115. <https://r.issu.edu.do/l?l=13122YP5>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México. Mc. Graw-Hill.
- Muñoz, M., Fragueiro, M., & Ayuso, M. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela abierta*, 16, 91-104. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4425349>
- Pérez, M., & Ortiz, M. G., & Flores, M. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. 26, (Núm. 50) 188-206.
<https://www.redalyc.org/pdf/145/14538571008.pdf>
- Túñez, M., & García, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la Docencia universitaria. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (41), 77-92.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828247006>
- Villa A., & Poblete, M. (directores) (2007). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23342>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). *El rol del docente en la era digital*.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

Modelos intuitivos a través de las TIC para la construcción del conocimiento en el fenómeno de la refracción

Intuitive Models Through ICT for the Construction of Knowledge in the Phenomenon of Refraction

Ana María Ramírez Carmona¹
Juan David Flórez Córdoba⁴

Juan Carlos Arroyave²

René Alejandro Londoño Cano³

Resumen

Este trabajo de investigación pretende esbozar, a partir de la enseñanza de la refracción en el aula, los procesos cognitivos que dependen de la intuición y que realizan los estudiantes para comprender conceptos abstractos de la física, al hacer uso de una caracterización de los modelos intuitivos propuestos por Fischbein y de la teoría fundamentada como marco metodológico, lo que nos permite transformar los modelos en categorías para luego relacionarlas y bosquejar de qué manera aprenden los estudiantes (Arroyave et al., 2022). Al destacar el uso de las TIC como herramienta para fortalecer y favorecer la construcción de conocimiento en física, Pineda (2009) plantea: «Las TIC ayudan a desarrollar nuevas formas de aprendizaje y de comunicación, no solo referidas a la adquisición de destrezas operativas diferentes sino a la

Abstract

This research work aims to outline from the teaching of refraction in the classroom, those cognitive processes that depend on intuition and that students perform to understand abstract concepts of physics, making use of a characterization of the intuitive models proposed by Fischbein and grounded theory as a methodological framework, which allows us to transform the models into categories to later relate them and outline how students learn (Arroyave et al, 2022). Highlighting the use of ICT as a tool to strengthen and favor the construction of knowledge in physics, according to (Pineda, 2009): ICT help to develop new ways of learning and communication, not only referred to the acquisition of different operative skills but also to the extension of intellectual faculties, since they can prolong human

¹ Universidad de Antioquia Colombia, ana.ramirez10@udea.edu.co

² Universidad de Antioquia Colombia, juanc.arroyave@udea.edu.co

³ Universidad de Antioquia Colombia, rene.londono@udea.edu.co (Asesor)

⁴ Universidad de Antioquia Colombia, juan.florez1@udea.edu.co

extensión de las facultades intelectuales, ya que ellas pueden prolongar los sentidos humanos, pero también el cerebro y su capacidad de inteligencia y conocimiento».

Como objetivo se plantea caracterizar los modelos intuitivos a través de las TIC para la construcción de conocimiento sobre el fenómeno de la refracción con los estudiantes del grado undécimo de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. Este centro tiene como metodología la Media técnica y la Media diversificada, las cuales se llevan a cabo en la educación media (grados décimo y undécimo), con el fin de formar a los estudiantes con habilidades sociales y la resolución de problema en la vida cotidiana.

Palabras clave: intuición, modelos intuitivos, refracción, TIC.

senses, but also the brain and its capacity for intelligence and knowledge.

The objective is to characterize the intuitive models through ICT for the construction of knowledge of refraction with eleventh grade students, belonging to the educational institution INEM José Félix de Restrepo. This school has as methodology the Technical Media and Diversified Media, which are carried out in middle education (tenth and eleventh grades) in order to train students with social skills and problem solving in everyday life.

Keywords: ICT, intuition, intuitive models, refraction.

1. Introducción

La enseñanza de las matemáticas y la física a lo largo de los años se ha segmentado de tal manera que con frecuencia los estudiantes no relacionan un área del saber con la otra, lo que a su vez lleva a que estos no adquieran los conocimientos o, en palabras de Elizondo (2013), entre los problemas de enseñanza de la física cobra importancia el deficiente desarrollo de las habilidades comunicativas propias de las matemáticas requeridas para la física. Se pretende hacer más evidente para los estudiantes la interrelación entre las matemáticas y la física, con el propósito de caracterizar los modelos intuitivos propuestos por Fischbein a través de las TIC para la construcción de conocimiento en el fenómeno de la refracción, lo que proporciona gran riqueza conceptual. El método en el que se enmarca la propuesta es la teoría fundamentada, que, a través de la formación de categorías, permitirá analizar la manera en la que los estudiantes construyen conocimiento a partir de modelos intuitivos a través de las TIC.

Ahora bien, las TIC juegan un papel fundamental debido a que, al estar inmersos en la era digital, es necesario desarrollar para los estudiantes las habilidades que demanda el siglo XXI para dar soluciones a problemas de la vida cotidiana, lo que se traduce en la necesidad de grandes cambios para la escuela con la incorporación cada vez más acelerada de los computadores al aula de clase; de seguro, esto llevará a un conocimiento más constructivo (Hernández et al., 2011).

Este conocimiento debe tener una base para poder ser efectivo y eficaz. Es aquí donde se habla de intuición, de conocimiento intuitivo y de los modelos intuitivos propuestos por Fischbein, en los que la intuición hace referencia a todas las ideas, los conceptos e ideales que los estudiantes poseen acerca de un tema específico. El conocimiento intuitivo, muy ligado a la intuición, es la base sobre la que los estudiantes construyen su conocimiento y los modelos intuitivos. En términos de Fischbein (1987):

Los modelos representan una herramienta esencial para dar forma a cogniciones intuitivamente aceptables. Siempre que una persona tiene que enfrentarse a una noción que es intuitivamente inaceptable, tiende a producir, a veces deliberadamente, a veces inconscientemente, sustitutos de esa noción que son intuitivamente más accesibles. Estos sustitutos se denominan comúnmente modelos intuitivos.

2. Metodología

El enfoque cualitativo surge a finales del siglo XIX gracias a Max Weber. Este enfoque considera que, además del análisis de variables sociales, su comportamiento y variación en relación con el tiempo, es importante analizar el contexto donde se está realizando la investigación (Vega et al., 2014). El enfoque cualitativo es de gran importancia para el trabajo de investigación, ya que facilitará la comprensión y el análisis del entorno en el que se encuentran inmersos los estudiantes de grado 11° (educación media) de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, de la ciudad de Medellín.

La teoría fundamentada surge en 1967 y fue creada por Barney Glasser y Anselm Strauss. Surge de una investigación realizada en el Hospital de California a pacientes que esperaban morir y nace con el objetivo de producir teorías sobre el comportamiento humano. Su raíz epistemológica es el interaccionismo simbólico, corriente que se basa en la comprensión de los comportamientos humanos a partir de la comunicación (Hernández et al., 2014).

De lo anterior surgieron tres instrumentos para recolectar la información y construir la teoría: una prueba diagnóstica, una actividad experimental y una guía de laboratorio. En la prueba diagnóstica, los estudiantes respondieron ocho preguntas que tenían como objetivo determinar sus conocimientos intuitivos acerca del fenómeno de la refracción. En la actividad experimental se construyó con los estudiantes una cámara oscura, que les permitió, además de tener un acercamiento directo con el fenómeno, sacar conclusiones y hacerse preguntas. Con la guía de laboratorio, que además se realizó por medio de un simulador virtual, los estudiantes pudieron usar modelos intuitivos que permitieron la construcción del conocimiento mediante la interrelación de las matemáticas y la física.

3. Resultados

Al trabajar con el diseño emergente de la teoría fundamentada fue necesario definir categorías para realizar el análisis de la información. Estas categorías se basaron en los modelos intuitivos definidos y propuestos por Fischbein.

Con los instrumentos implementados, las categorías definidas fueron: abstracción vs. intuición, implícito vs. explícito y analógico vs. paradigmático, que son los modelos intuitivos propuestos por Fischbein. En abstracción vs. intuición, la herramienta del estudiante es la relación que establece entre su idea intuitiva y el modelo matemático que la explica. En implícito vs. explícito, el implícito se refiere a cómo el estudiante utiliza estructuras mentales para entender el concepto; por el contrario, el explícito requiere de diagramas, esquemas o algo tangible para hacer esas representaciones. En analógico vs. paradigmático, el estudiante es capaz de realizar comparaciones para entender el concepto, bien con elementos que pertenecen a una misma clase conceptual o bien con elementos pertenecientes a clases conceptuales distintas.

Una vez hecha la caracterización de dichos modelos, se eligen las respuestas y conclusiones de los instrumentos de tres grupos de estudiantes (escogidos por la participación al momento de dar la respuesta) para hacer la clasificación, con la que se llega a resultados bastante concretos.

Se pudo evidenciar que cuando de adquirir conocimiento se trata, los estudiantes hacen uso de manera permanente de modelos intuitivos análogos a los propuestos por Fischbein; es decir, al momento de encontrarse con un elemento que para ellos no es intuitivamente aceptable, de manera inmediata hacen uso de sustitutos (o modelos) para poder construir conocimiento. También se pudo observar que pasan de un modelo a otro sin problema; por ejemplo, pasan del modelo intuitivo *intuición* en la prueba diagnóstica al modelo analógico en la actividad experimental, para finalmente regresar al modelo intuitivo *intuición* durante

el desarrollo de la guía de laboratorio, movilizaciones que permiten analizar con detalle la construcción de conocimiento en el fenómeno de la refracción de la luz.

4. Conclusiones

A través de la categorización de los modelos intuitivos, se pudo evidenciar la dificultad que los estudiantes presentan para interrelacionar las áreas de matemáticas y física, lo que se refleja en la percepción que tienen de la falsa independencia entre el fenómeno con su respectivo modelo matemático. Asimismo, se observa que, al avanzar en el trabajo de campo, el conocimiento construido por los estudiantes es más significativo gracias al uso de las herramientas TIC.

También se estableció que la conceptualización de Fischbein, en relación con la intuición, el conocimiento y los modelos intuitivos, está presente en cada grupo seleccionado para el análisis, ya que, por medio de sus respuestas, se evidencia que, al no tener un conocimiento claro del fenómeno, crean representaciones que para ellos son absolutas.

Durante la elaboración del trabajo de investigación se presentaron algunas controversias que tuvieron grandes implicaciones para el equipo de trabajo; estas generaron rigurosas discusiones en relación con algunas cuestiones fundamentales, las cuales determinarían en gran medida el desarrollo y la construcción de este trabajo de grado. Dos de estos debates fueron: la elección de un fenómeno y una rama de la física, y la comprensión de la definición de modelos intuitivos.

Este proceso tuvo como resultados: I) el conocimiento intuitivo es el punto de partida de cualquier conocimiento específico, II) la construcción del conocimiento es paulatina y estructurada y III) el paso por los modelos intuitivos puede ser cíclico para la adquisición de conocimientos de mayor complejidad.

5. Referencias bibliográficas

- Arroyave, J., Flórez, J., & Ramírez, A. (2022). *Modelos intuitivos a través de la educación STEM para la construcción de conocimiento en el fenómeno de la refracción* [Tesis pregrado, Universidad de Antioquia].
- Elizondo, M. (2013). Dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Física. *Presencia universitaria*, 3(5), 70-77.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, U., Hernández, Y., Moreno, J., Anaya, S., & Benavides, P. (2011). *Los proyectos pedagógicos de aula para la integración de las TIC*. Popayan: Sello Editorial Universidad del Cauca.
- Pineda, M. (2009). Desafíos actuales de la sociedad del conocimiento para la inclusión digital en América Latina. *Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 2(1), 10-25.
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., & Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.

Trabajo conjunto en una evaluación para el aprendizaje de las matemáticas mediada por TIC

Joint Labor in an Assessment for Learning Mathematics Mediated by ICT

Juan David Sánchez Sánchez¹

Carlos Mario Jaramillo López²

René Alejandro Londoño Cano³

Resumen

El artículo presenta una revisión de literatura sobre el trabajo conjunto y los procesos de evaluación en matemáticas que se desarrollan mediante las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En este sentido, el manuscrito muestra el análisis de algunos elementos del trabajo conjunto que pueden contribuir a ejecutar una evaluación en matemática con énfasis en el aprendizaje. El diseño metodológico tiene un enfoque cualitativo apoyado en la teoría fundamentada; además, se usó el *software* Atlas.Ti 22 para la sistematización y el análisis de la información. Se encontró que una comunicación asertiva y continua, al igual que un diálogo de subjetividades entre el profesor y el estudiante son factores determinantes para posibilitar la transformación conjunta de los individuos involucrados en el proceso de aprender matemáticas.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, evaluación, matemáticas, trabajo conjunto.

Abstract

The article presents a literature review on joint labor and evaluation processes in mathematics that are developed through Information and Communication Technologies (ICT). In this sense, the manuscript shows the analysis of some elements of the joint labor that can contribute to carry out an evaluation in mathematics focused on learning. The methodological design has a qualitative approach supported by grounded theory; in addition, the Atlas.Ti 22 software was used for the systematization and analysis of the information. It was found that an assertive and continuous communication, as well as a dialogue of subjectivities between the teacher and the student, are determining factors to enable the joint transformation of the individuals involved in the process of learning mathematics.

Keywords: learning, teaching, assessment, math, joint labor.

¹ Universidad de Antioquia. Colombia, juan.sanchezs@udea.edu.co

² Universidad de Antioquia. Colombia, carlos.jaramillo1@udea.edu.co

³ Universidad de Antioquia. Colombia, rene.londono@udea.edu.co

1. Introducción

La estrecha relación entre calificación y evaluación en los procesos de evaluación en matemáticas es una tensión importante que se ha identificado en la literatura (Muriel y Gómez, 2018; Ángel y Patiño, 2018; Escardíbul y Mediavilla, 2016). Esta relación casi unívoca entre ambos términos puede deberse a la búsqueda de los profesores por determinar el nivel de aprendizaje alcanzado por sus estudiantes, con el objetivo de tomar decisiones sobre su promoción académica. Esta tendencia, hallada en la revisión de literatura, indica que la evaluación en matemáticas encuentra correspondencia con un ejercicio de selección y categorización de los estudiantes que poco se ha ocupado del aprendizaje (Jurado, 2003; Montaña, 2019). Incluso, esta propensión descrita en la literatura es confirmada en los ambientes mediados con TIC por Sánchez, Jaramillo y Londoño (2022) cuando indican que:

(...) se ha podido esclarecer que sin importar el tipo de evaluación que se articule a las TIC, los medios frecuentemente usados para valorar los aprendizajes en matemáticas son: pruebas diagnósticas, exámenes y cuestionarios de selección múltiple, con los cuales se busca estimar o cuantificar el nivel de aprendizaje de cada estudiante (s.f.).

La evaluación en una perspectiva formativa se encuentra en correspondencia con los planteamientos de Radford (2013), debido a que el autor aduce que el aprendizaje no es la mera imitación de una práctica preestablecida en la que se busca saber o conocer; el aprendizaje es un proceso que implica una transformación continua en la que participan tanto el profesor como el alumno. El aprendizaje es un proceso de objetivación en el que los aspectos sociales, culturales y políticos juegan un papel dinamizador en la transformación del aprendiz.

Por tanto, una evaluación para el aprendizaje mediada por las TIC debería facilitar un proceso de comunicación constante, pertinente, efectivo y eficaz entre el profesor y el estudiante, debido a que la evaluación en matemáticas tiene efectos contundentes en el aprendizaje, en la medida que facilite un diálogo entre sujetos y saberes (Jurado, 2003).

Por último, constituir una investigación desde un enfoque cualitativo puede inducir a una comprensión de cómo el trabajo conjunto y la evaluación en matemáticas se pueden articular para que se supere el carácter clasificatorio que indican los datos.

2. Metodología

Este documento presenta una revisión de literatura sobre la evaluación para el aprendizaje de las matemáticas mediada por TIC; dicha pesquisa deriva de un proceso de investigación doctoral en curso. De este modo se indagó y analizó literatura para constituir una perspectiva teórica que articule de manera inductiva los elementos del trabajo conjunto con una evaluación para el aprendizaje que ha sido mediada por las TIC. La revisión tiene como fundamento metodológico un enfoque cualitativo, ya que, como plantean Hernández et al. (2014), la investigación se basa en una lógica que va de lo particular a lo general.

La revisión se desarrolló en tres fases: búsqueda, sistematización y análisis. Para la primera etapa se usaron los motores de búsqueda de Google Académico y Academia.edu para seleccionar los textos relacionados con una evaluación para el aprendizaje de las matemáticas mediada por las TIC; además, decantar los textos propuestos por Radford en los que presenta el concepto de trabajo conjunto. En la fase de sistematización se usó del *software* Atlas.ti 22 para el procesamiento y la organización de los datos, que asigna códigos abiertos o *in vivo*¹ a todas las ideas que los investigadores consideraron relevantes; este procedimiento forma parte de la codificación abierta planteada por Strauss y Corbin (2002).

Para la última fase se crearon tablas de coocurrencias, diagramas de Sankey y redes conceptuales que son herramientas complementarias del *software* Atlas.ti 22. Estos elementos ayudaron a encontrar relaciones entre las categorías iniciales y a codificar axialmente la información (Strauss y Corbin, 2002).

3. Resultados

Del análisis de las tablas de coocurrencia sobresale un código que presenta mayor enraizamiento y se enmarca en uno de los planteamientos de Borba (2021), la domesticación del uso de las TIC. Este código engloba los elementos hallados en revisión y análisis de la literatura que dan cuenta que los procesos de evaluación en matemáticas siguen apuntalándose en prácticas comúnmente usadas en ambientes que prescinden de las TIC (Rowan y Murray, 2021; Borba, 2021).

Además, el análisis de la literatura reporta simplificación de la evaluación a procesos de promoción, dado que, como lo aduce Borba (2021), los procesos evaluativos mediados por TIC se ocupan con frecuencia en actividades de aprobación de una asignatura. De igual modo, se relacionan los procesos de valoración virtuales con el fraude académico (Figura 1).

Figura 1
Diagrama de Sankey para la categorización de los textos sobre la evaluación en matemáticas mediada por las TIC

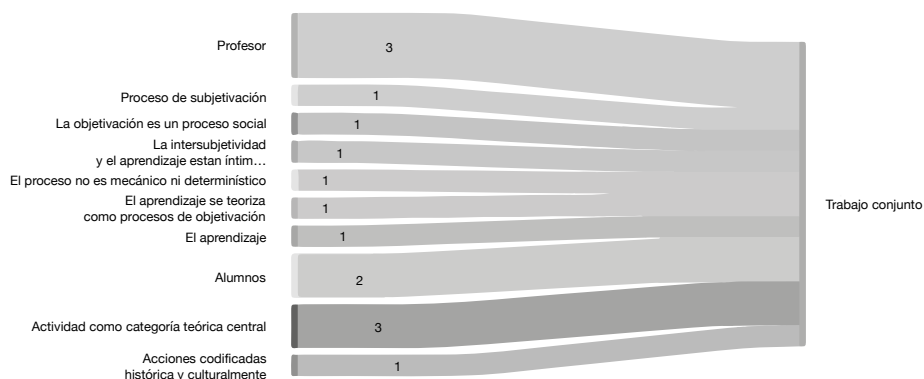


Nota: elaboración propia en el *software* Atlas.ti 22.

¹ Es una codificación en la que se retoman de manera literal las ideas de los autores(as).

Por otra parte, situados en una evaluación para el aprendizaje de las matemáticas mediada por TIC, se puede establecer que los planteamientos de Radford (2016) acerca del trabajo conjunto pueden indicar algunos factores relevantes para que el aprendizaje ocurra; serán señalados los elementos que revelan mayor índice de coocurrencia en el diagrama de Sankey (Figura 2). En primera instancia aparece el profesor, quien posee un papel preponderante en el aprendizaje de las matemáticas, ya que este sujeto, como lo indica Radford (2016), no debe reducirse a un agente tecnológico o burocrático que aplica exámenes e indica si se aprueba o reprueba la asignatura y tampoco se debe asumir que es el poseedor o transmisor del conocimiento; más bien, su trabajo debe encontrarse alineado a un compromiso intelectual y emocional con el estudiante.

Figura 2
Diagrama de Sankey sobre el trabajo conjunto y el aprendizaje de las matemáticas



Nota: elaboración propia en el *software* Atlas.ti 22.

4. Conclusiones

Las prácticas analizadas en esta revisión indican que la evaluación en matemáticas desarrollada por medio de las TIC aún dista de un acto de valoración y acompañamiento al proceso de transformación del estudiante. De esta manera, las TIC deberían facilitar una retroalimentación constante y efectiva al estudiante, potenciar el trabajo colaborativo, propiciar un rol activo del estudiante en su proceso y mejorar la comunicación (Cabero et al., 2015). No obstante, los medios y las técnicas de evaluación que se evidenciaron en el análisis no dan cuenta de un trabajo conjunto en el que tanto estudiantes como profesores se comprometan con el aprendizaje.

La teoría de la objetivación presenta el trabajo conjunto como uno de los elementos necesarios para que el aprendizaje ocurra; de ahí que la integración de este elemento a las prácticas evaluativas tenga el potencial necesario para desarrollar una evaluación en función del aprendizaje. La revisión y el análisis de la literatura resalta que un diálogo de subjetividades entre

el profesor y el estudiante es determinante en la transformación conjunta de los individuos involucrados en el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

5. Referencias

- Ángel, I., & Patiño, M. (2018). Línea base de indicadores de apropiación de TIC en instituciones educativas. *Educación y educadores*, 21(3), 435-457. doi:10.5294/edu.2018.21.3.4
- Borba, M. (2021). The future of mathematics education since COVID-19: humans-with-media or humans-with-non-living-things. *Educational Studies in Mathematics*, 108(2), 385-400. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10043-2>
- Cabero, J., García, R., Pablos, D., & Mortis, S. (2015). Aplicación de la tecnología educativa en los procesos formativos. En J. Angulo, J. Vales, C. Acosta, & R. García (Eds.), *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por las tecnologías* (pp. 252-279). Tabook.
- Escardíbul, J., & Mediavilla, M. (2016). El efecto de las TIC en la adquisición de competencias: Un análisis por tipo de centro educativo. *Revista española de pedagogía*, 264(74), 317-335. <https://r.issu.edu.do/qH>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Jurado, F. (2003). Las tensiones de la evaluación y la evaluación como formación: hacia el balance de una experiencia. *Trazas y miradas. Evaluación y Competencias* (pp. 51-68). Universidad Nacional de Colombia.
- Montaño, R. (2019). La evaluación de los aprendizajes utilizando modelos de respuesta al ÍTEM. En C. Barrera, & R. Montaño (Eds.), *Innovación y tecnologías. Mitos y realidades* (pp. 15-31). Centro de desarrollo, experimentación y transferencia de tecnología educativa.
- Moreno, T. (2016). Evaluación para el aprendizaje y para el aprendizaje. *Reinventar la evaluación en el aula* (1 ed.). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muriel, L., & Gómez, L. (2018). Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos [Tesis de maestría]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2300>
- Radford, L. (2013). Three Key Concepts of the Theory of Objectification: Knowledge, Knowing and Learning. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2(1), 7-44. <http://doi.dx.org/10.4471/redimat.2013.19>
- Radford, L. (2016). The theory of objetivation and its place among sociocultural research in mathematics education. *RIPEM*, 6(2), 188-206. <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/>
- Rowan, L., & Murray, F. (2021). Online learning has changed the way students work -we need to change definitions of 'cheating' too. *The Conversation*. Massey University. <https://r.issu.edu.do/q5>
- López, C. M. J., Sánchez, J. D. S., & Cano, R. A. L. (2023). Integración de las TIC a las prácticas evaluativas de las matemáticas escolares. *Zona Próxima*, (39).
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* [Traducción]. Universidad de Antioquia.

Línea de tiempo digital: estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje significativo en educación superior

Digital Timeline: Didactic Strategy to Promote Meaningful Learning in Higher Education

Alexander Uceta Lantigua¹

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo describir cómo fue implementada la línea de tiempo como estrategia para el aprendizaje, mediante la herramienta digital *tiki-toki*, en una asignatura que se imparte en la Universidad Abierta para Adultos. Se partió de la situación problemática que se presenta al abordar los contenidos teóricos que se imparten en el curso. Se empleó un método descriptivo, basado en un diseño mixto y se implementaron técnicas e instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo para dar al traste con la situación que se planteó, y de corte transversal, tras realizarse en período de julio a agosto de 2022. Se contó con 28 participantes del curso y un docente facilitador. Para recolectar los datos se empleó la observación participante y como herramienta el diario de campo digital, así como un instrumento tipo encuesta. De los resultados destacan la elaboración satisfactoria de 14 líneas de tiempo diferentes en formato digital.

Palabras clave: aprendizaje significativo, estrategia didáctica, línea de tiempo, TIC, tiki-toki.

Abstract

The objective of this research was to describe how the timeline was implemented as a learning strategy, with the digital tool *tiki-toki*. In a subject taught at the Open University for Adults. It started from the problematic situation that occurs when addressing the theoretical content taught in the course. A descriptive method was used, based on a mixed design, qualitative and quantitative techniques and instruments were implemented, to derail the situation that was raised, and cross-sectional; after being carried out in the period from July to August of the year 2022. There were 28 course participants and a facilitator teacher. To collect the data, participant observation was used, and the digital field diary as an instrument, as well as a survey-type instrument. Of the results, the satisfactory elaboration of 14 different timelines in digital format stands out.

Keywords: meaningful learning, didactic strategy, timeline, ICT, tiki-toki.

¹ Escuela de Posgrado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). República Dominicana, alexanderuceta@f.uapa.edu.do

1. Introducción

Provocar mejores aprendizajes de los alumnos, por lo general requiere de la implementación de estrategias innovadoras y creativas, lo que suele conllevar el uso efectivo de las TIC. Para esta investigación abordaremos los ejes teóricos: aprendizaje significativo, las TIC y las líneas de tiempo.

Sobre el aprendizaje significativo, Ausubel (2002), como principal abanderado teórico, lo describe como un proceso del cual emergen nuevos significados, los cuales son un producto sustancial de la interacción entre los significados del material instruccional y las ideas conectadas en la estructura cognitiva del estudiante que, se convierten, secuencial y jerárquicamente, en parte de un sistema relacionado con la estructura cognitiva.

Una de las características esenciales del aprendizaje significativo resulta de la relación intencional que el docente hace del material potencialmente significativo, a las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, con la intención de que los estudiantes sean capaces de explotar con eficacia los conocimientos que posea a manera de matriz conceptual y organizadora de dichas ideas (Bermúdez y López, 2016, p. 25).

Según Hernández (2019), una línea del tiempo es un conjunto de gráficos mediante los cuales se ordena una secuencia de eventos sobre un tema en particular; permite, entre otras cosas, establecer relación entre hechos relevantes y sus protagonistas en determinados períodos. Para su elaboración se identifican los eventos y/o períodos más destacados y las acciones que impactaron. Visto esto y las posibilidades de usar herramientas TIC para innovar en la práctica docente, en esta investigación, se implementa la línea de tiempo como estrategia para el aprendizaje de los participantes de un curso virtual de posgrado.

Para los autores Díaz-Barriga y Hernández (2010) las líneas de tiempo son útiles para fomentar aprendizaje visual, dada la diversidad de elementos que se pueden agregar en pro de un aprendizaje significativo con base en las relaciones de un conjunto de sucesos. Para Boss y Krauss (2009), elaborar líneas de tiempo demanda de los estudiantes navegar, seleccionar, organizar, analizar y hacer una representación gráfica para expresar lo aprendido. Asimismo, Jonassen (2000) enmarca las líneas de tiempo entre las herramientas de organización semántica que más ayudan a los estudiantes al momento de plasmar informaciones de hechos, relevancia y protagonistas en un periodo determinado.

Desde el punto de vista metodológico, dada la rigidez de los contenidos teóricos de la asignatura, se concibió una consigna para abordarlos y presentarlos en el formato de línea de tiempo. Se ejecutaron sesiones de socialización de la consigna, así como para el modelaje de la herramienta usada. Además, se abrieron salas para consulta y seguimiento y para realimentar a los participantes con base en sus avances. Todo fue registrado tras asumir el rol de observador participante. De los resultados se obtuvo: líneas de tiempo con calidad en los niveles de «Buena» y «Muy buena», según la matriz de evaluación que se preestableció. La estrategia mostró ser efectiva a juzgar por los productos finales, así como por el interés y la motivación de los participantes durante y después del desarrollo de la consigna.

2. Metodología

La presente investigación es descriptiva, al basarse en la descripción, el registro y análisis del objeto estudiado en su ambiente natural (Tamayo, 2004). Se partió de la situación problemática que se da al abordar los contenidos mediadores impartidos en el curso «Informática Educativa», dentro del programa de maestría en Gestión de la Tecnología, de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). En ese caso se implementó la estrategia de la línea de tiempo digital para, por un lado, generar mayor motivación entre los participantes y, a la vez, mejores aprendizajes respecto a los contenidos desarrollados. Se realizó, por tanto, una descripción profunda de los componentes de la situación gracias a la proximidad con la práctica misma (Bracamonte, 2015).

Esta investigación se basó en un diseño mixto e incluyó técnicas e instrumentos de corte cualitativo y cuantitativo para dar al traste con la situación problemática que se planteó, y de corte transversal, dado que tuvo lugar en el período de julio a agosto de 2022 en la primera asignatura del programa antes mencionado, que coordina el departamento de Posgrado e Innovación de la UAPA, recinto Santo Domingo. Los participantes en este estudio fueron los 28 matriculados en el curso y un docente facilitador.

Los métodos generales utilizados para el análisis y la interpretación de datos fueron la inducción y deducción, al igual que el análisis y la síntesis. La técnica para la recolección de datos que se empleó fue la observación participante, la cual, como técnica cualitativa, consta de tres etapas: participación, observación e interrogación (Vitorelli et al., 2014). Además, se utilizó como instrumento el diario de campo y, finalmente, se aplicó un instrumento tipo encuesta que buscó determinar la satisfacción de los participantes con base en el diseño y la elaboración de una línea de tiempo como estrategia didáctica innovadora para el aprendizaje.

3. Resultados

Los resultados obtenidos están organizados y se presentan según la estructuración en fases:

Fase 1. Revisión de los objetivos del curso y de los resultados de aprendizaje de la primera unidad formativa: tras el estudio y análisis de los resultados de aprendizajes esperados, se encontró que resultaría factible promover y usar una estrategia que motive a los participantes para la consecución de los indicadores de logros que dicha unidad plantea. Entre otros aspectos, se examinan los fundamentos teóricos y aportes de la informática educativa para establecer su adecuado uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en el ámbito local, en República Dominicana. Visto esto, se optó por la estrategia de la línea de tiempo digital, la cual, basada en su sustento teórico, puede ser visualizada en cualquier momento desde cualquier computadora, además de que se ve enriquecida por el uso de recursos multimedia (Flores, et al., 2017).

Fase 2. Visionado (concepción) de la propuesta: se ajustó a los perfiles de los participantes, para lo que se aplicó un instrumento que buscó conocer, entre otras cosas, sus expectativas en torno al desarrollo del curso, el área de formación, el quehacer o área de desempeño, y su

experiencia con el uso de las TIC. Para esto, se les hizo llegar el enlace a un instrumento en Google Forms, tres días antes del comienzo formal del curso.

Fase 3. Creación de la consigna: basada en los resultados de la consulta (fase 2) para conocer el perfil de los participantes. De manera detallada se planteó la elaboración de una línea de tiempo en formato digital, con base en los resultados de la investigación sobre los temas impartidos en la unidad. Esto implicó indagar, filtrar, depurar y analizar la información para luego plasmarla en formato de línea de tiempo.

Fase 4. Socialización de la consigna con los participantes: se facilitó a los participantes los recursos y la literatura base para entender lo concerniente a la elaboración de la línea de tiempo con base en los contenidos mediadores de la unidad. Se les proporcionó enlaces con consejos prácticos para la elaboración de vistosas y funcionales líneas de tiempo.

Fase 5. Presentación y modelaje de la herramienta: *tiki-toki* fue la herramienta seleccionada para la elaboración de líneas de tiempo en formato digital. En esta fase se presentó de manera sincrónica el uso y las principales funcionalidades de la herramienta propuesta. Asimismo, se les facilitaron recursos de elaboración propia y de terceros sobre el manejo de la herramienta.

Fase 6. Elaboración del producto (línea de tiempo): de manera grupal (2 participantes por grupo), 14 grupos en total, con lo que se fomentó el trabajo colaborativo y, con lo que se permitió que los que no contaban con experiencia, al usar herramientas de la web 2.0+, pudieran aprovechar la experiencia de los que sí tenían algún tipo de experiencia.

Fase 7. Recepción y evaluación de las producciones.

4. Conclusiones

Tras la implementación de la estrategia de la línea de tiempo, se llega a la conclusión de que es importante proporcionar a los participantes una consigna de trabajo clara y detallada que indique los elementos que deben incluir en el producto final que se busca obtener. Además, es crucial que los participantes adquieran un buen dominio de la herramienta utilizada para crear dicho producto, ya que factores como el idioma y la disponibilidad de plantillas con modelos prediseñados pueden afectar la facilidad y la intuición en su uso.

Se recibieron 14 líneas de tiempo. La mayoría, según rúbrica diseñada para la evaluación particular de las producciones, estuvo en el rango de «Muy buena», en tanto que solo algunas mostraron oportunidades de mejora, en especial en la parte de diseño y contenido. Esto, a su vez, quedó justificado con el nivel «Bueno» sobre el dominio de la herramienta *tiki-toki*, la cual usaron para las producciones. Toda la parte conceptual de la primera unidad del curso fue abarcada bajo el formato de línea de tiempo, sabiendo que, por lo general, esta unidad evidencia niveles de desmotivación para trabajar los contenidos por parte de los participantes.

5. Agradecimientos y reconocimientos

A los organizadores del 3.^{er} Congreso Caribeño de Investigación Educativa (CCIE) y a todos los que hacen posible, desde la parte operativa, que se habiliten estas oportunidades para los que desean hacer efectiva la divulgación científica.

A los posibles espectadores del evento, pues es muy probable que se puedan enriquecer los trabajos con la interacción y realimentación oportuna de todos o algunos de ellos.

6. Referencias bibliográficas

- Ausubel, David. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. España: Paidós, pág. 14.
- Bermúdez-Celia, F. I., & López-Ramos, S. L. (2016). Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el desarrollo de la competencia interpretativa en niños de Básica Primaria con TDA [Doctoral dissertation]. Universidad de la Costa. Recuperado de: <http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/handle/11323/1827>
- Boss, S., & Krauss, J. (2009). Reinventing Project-Based Learning. Eugene: ISTE.
- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. Recuperado de: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj17/art11.pdf>
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Flores, J., Ávila, J., Jara, C., González, F., Acosta, R., & Díaz Larenas, C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios.
- Hernández Flores, C. (2019). Líneas del tiempo como estrategia didáctica en el aprendizaje. *Estudia en línea*. Disponible en: <https://bit.ly/3wG001D>
- Jonassen, D. (2000). Computers as Mindtools for Schools, segunda edición, Londres: Prentice-Hall.
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Ciudad de México, México: Editorial Limusa.
- Vitorelli, K., De Almeida, A., Do Santos, C., López, C., Ribeiro, P., & Méndez, M. (2014). Hablando de observación participante en la investigación cualitativa. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v23n1-2/metodologia1.pdf>

Entre la brecha y la competencia digital: Censo de docentes de CONALEP-México, 2020-2021

Between the Digital Divide and Digital Skills: CONALEP-Mexico Professors Census, 2020-2021

Martín De los Heros-Rondenil¹

Giovanna Valenti-Nigrini²

Resumen

El estudio da respuesta sobre dos niveles de brecha digital (acceso y uso) de los docentes de CONALEP-México entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021. Es un análisis cuantitativo descriptivo con base en los censos de ambos periodos. Los resultados muestran que los docentes prácticamente han superado la brecha de primer nivel; no obstante, registran mayor porcentaje de acceso a internet vía celular, lo que matiza estos resultados, porque la conexión móvil tiene limitaciones en funciones y contenidos, para una adecuada inclusión digital. El uso de las TIC presenta debilidades porque el 43 % manifestó algún grado de dificultad para utilizarlas, y para remediar la situación buscan fortalecer sus competencias digitales mediante la formación. Más de la mitad de los docentes tiene la percepción que el desempeño de los estudiantes fue regular.

Palabras clave: brecha digital, competencia digital, CONALEP, COVID-19, Educación Media Superior, México.

Abstract

The study responds to two levels of digital divide (access and use) of CONALEP-Mexico teachers between the 2019-2020 and 2020-2021 school years. It is a descriptive quantitative analysis based on the censuses of both periods. The results show that professors have practically overcome the first level gap, despite the fact that they register a higher percentage of internet access via cell phone, which clarifies these results, because the mobile connection has limitations in functions and content for the adequate digital inclusion. The use of ICT presents weaknesses because 43% expressed some degree of difficulty in using them and to remedy the situation, they seek to strengthen their digital skills through training. More than half of the professors have the perception that the performance of the students was regular.

Keywords: digital divide, digital competence, CONALEP, COVID-19, High School, Mexico.

¹ Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México, mheros@flacso.edu.mx

² Universidad Autónoma Metropolitana. México, gvalenti@flacso.edu.mx

1. Introducción

Los temas conceptuales y teóricos revisados son el Modelo de Aceptación Tecnológica, la Teoría de la Difusión de la Innovación, la brecha y la competencia digital en un contexto de «enseñanza remota de emergencia» (Hodges, et al., 2020).

De las primeras definiciones sobre brecha digital rescatamos la que fue planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2001) y hace referencia a:

La brecha entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas en diferentes niveles socioeconómicos con respecto tanto a sus oportunidades para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como a su uso de Internet para una amplia variedad de actividades. (p. 5)

La existencia de brecha digital «limita las oportunidades para aquellos que no tienen acceso a internet» (Lai y Widmar 2021, p. 478).

Se han propuesto tres niveles de este tipo de brecha: el acceso físico (Van Dijk, 2005), traducido en opciones dicotómicas, tener o no tener acceso (incluye calidad del acceso); el uso, que comprende habilidades, actividades y su eficiencia (DiMaggio et al., 2004; Hargittai, 2002); y, los resultados o beneficios que proporciona el uso de internet en múltiples ámbitos de la vida (Van Deursen, et al., 2015).

La competencia digital se refiere al conjunto de conocimientos que las personas aprenden o adquieren para usar y operar las TIC en los medios digitales (Ferrari, 2012). Se vincula al segundo nivel de brecha digital. Al inicio, este concepto se limitó a habilidades relacionadas con el uso de la computadora; luego se diversificó en habilidades básicas (operaciones simples en línea y búsqueda de formularios); intermedias o genéricas (autoedición, diseño gráfico digital, producción, análisis, visualización e interpretación de datos), y avanzadas (inteligencia artificial, macrodatos, programación, ciberseguridad) (Unión Internacional de Telecomunicaciones. UIT, 2018).

Algunas teorías asociadas a la brecha digital son la Teoría de la Difusión de la Innovación, el Modelo de Aceptación Tecnológica y la Teoría del Mantenimiento Tecnológico (Gonzales, 2016).

Estos cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje, han generado entre los docentes la reflexión sobre las competencias necesarias que deben tener para desarrollar estrategias didácticas apoyadas en tecnología. Esto es lo que Kivunja (2013) denominó pedagogía digital «que enriquece el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y todo el plan de estudios» (p. 131).

Ante las medidas de emergencia de aislamiento social por la COVID-19, los sistemas educativos adecuaron la modalidad presencial con alternativas que hicieran posible la continuidad del proceso educativo, lo cual ha generado el uso de una diversidad de términos como: aprendizaje en línea, móvil, a distancia, híbrido, entre otros. Consideramos que la más adecuada es «Enseñanza Remota de Emergencia» (ERT, por sus siglas en inglés), expresada por Hodges et al. (2020), por varias razones: mientras la educación en línea se planifica desde el diseño,

la ERT es una opción coyuntural, cuyo objetivo es brindar acceso temporal a la instrucción y apoyos educativos de manera que se establezca rápidamente y esté disponible de forma confiable durante emergencias o crisis.

2. Metodología

Es un estudio cuantitativo descriptivo del censo a docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) de México, aplicado por dicha institución en dos momentos del tiempo, junio de 2020 y marzo-abril de 2021.

El CONALEP forma parte de uno de los tres modelos de la Educación Media Superior (EMS) de México que es el nivel Profesional Técnico. Atiende al 6 % del total de la matrícula de la EMS; durante el ciclo escolar 2020-2021 atendió a 307,029 alumnos. Las preguntas de la investigación son: ¿Cuáles son las características del acceso y uso de las TIC de los docentes de CONALEP en 2020-2021? ¿Los docentes reconocen sus debilidades en competencias digitales?

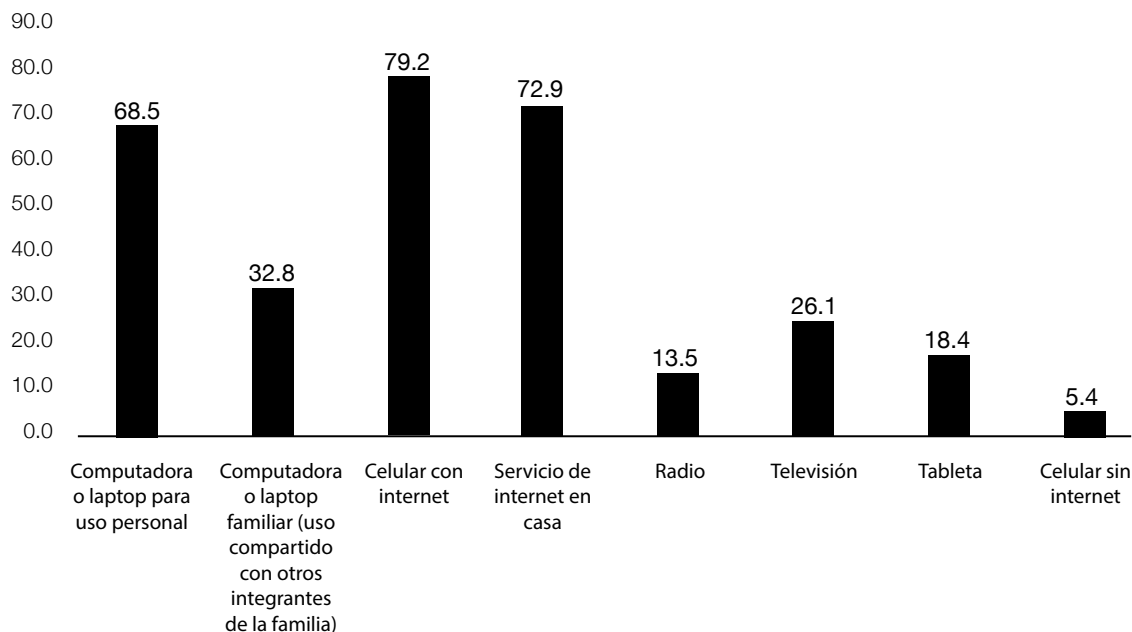
El instrumento censal no incluyó variables que ayudaran a conocer las características de conexión a internet, si es de uso exclusivo el acceso a los dispositivos tecnológicos por los docentes; tampoco se contemplaron preguntas que recuperaran información sobre elementos periféricos necesarios para una adecuada conexión en actividades sincrónicas, como micrófonos o cámaras con buena resolución. Para el uso no se realizaron preguntas para conocer el nivel de dominio de los docentes. En ese sentido, esa es la limitación del estudio.

En 2020 participaron 12,567 docentes y 12,973 en 2021, lo cual implicó una cobertura mayor al 80 %. La composición por sexo muestra un mayor porcentaje de hombres (51.2 %); alrededor de un tercio se concentra en edades comprendidas entre 41 y 50 años, y casi la mitad de ellos, atiende entre 101 y 200 estudiantes.

3. Resultados

Casi la totalidad de los docentes de CONALEP tenía en sus hogares acceso a las TIC y conexión a internet en junio de 2020, lo que ayudó a continuar el proceso de Enseñanza Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020) en el CONALEP-México durante los meses de marzo a junio de 2020. Menos del 1 % manifestó que no contaba con recursos o servicios de TIC en casa. Destaca la disponibilidad de celular con internet, servicio de internet en casa y dispositivos portátiles como la computadora para uso personal (Gráfica 1). Estos resultados evidencian que estas figuras educativas no registran problemas de brecha digital de primer nivel o de acceso físico (Van Dijk, 2005), porque más del 91 % de los docentes contaba con alguna forma de conexión a internet fija e inalámbrica (60.8 % tenía doble conexión a internet tanto por celular o servicio en casa y el 30.4 % tenía una de ellas). No se cuenta con información sobre la calidad de ese acceso, tampoco de la posesión de elementos periféricos que garantizaran la superación de este nivel de brecha digital.

Gráfica 1
CONALEP: docentes según acceso a TIC, 2020 (%)



Nota: Elaboración propia.

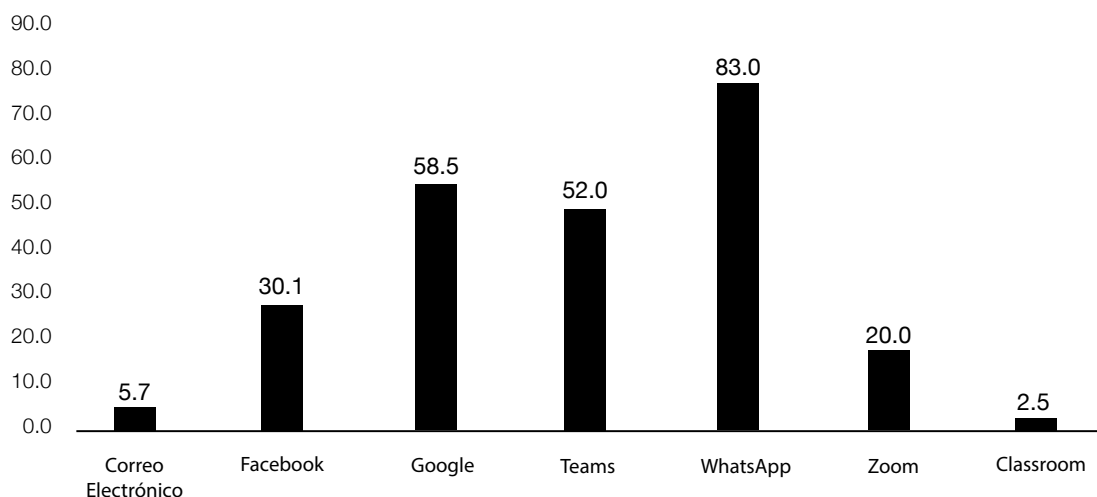
La medida de brecha digital de acceso se calcula sobre la población de estudio. Los resultados censales de docentes del CONALEP muestran que menos del 1 % no cuenta con conexión a internet o no tiene dispositivos tecnológicos. Comparado con la población mexicana de seis años y más, según los resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020, observamos grandes diferencias, porque para ese mismo año, el 72 % era usuaria de internet, el 75.5 % tenía teléfono celular; de ellos, nueve de cada 10 poseía celular inteligente (Smartphone) y solo el 38 % era usuaria de computadora (INEGI,2021).

Por sexo se observan diferencias entre el acceso favorable a los hombres en computadora para uso personal (71.7 % vs. 65 %), mientras que las mujeres registran mayores porcentajes en servicio de internet en casa (76.3 % vs. 69.6 %) y computadora familiar (35.3 % vs. 30.5 %). Estos resultados son similares a los encontrados en otro estudio (Solana-Villanueva et al., 2022), con condiciones favorables a los hombres, «el 64 % de ellos tiene dos o más equipos, mientras que entre las mujeres este porcentaje solo alcanza el 35 %»(p. 194).

En 2021 se plantearon preguntas de percepción sobre las dificultades de acceso a dispositivos electrónicos e internet; para más del 17 % de los docentes el acceso era muy difícil (3.1 %) y difícil (14.6 %); mientras que más del 56 % lo consideró fácil y muy fácil; el resto seleccionó la opción neutra para el acceso a estos medios y servicios de las TIC.

En retrospectiva podemos señalar que el medio de comunicación más utilizado por los docentes con los estudiantes en 2020 fue WhatsApp (83 %) y en menor medida el correo electrónico (5.7 %) (Figura 2).

Gráfica 2
CONALEP: docentes según recurso tecnológico utilizado para la actividad académica, 2020 (%)

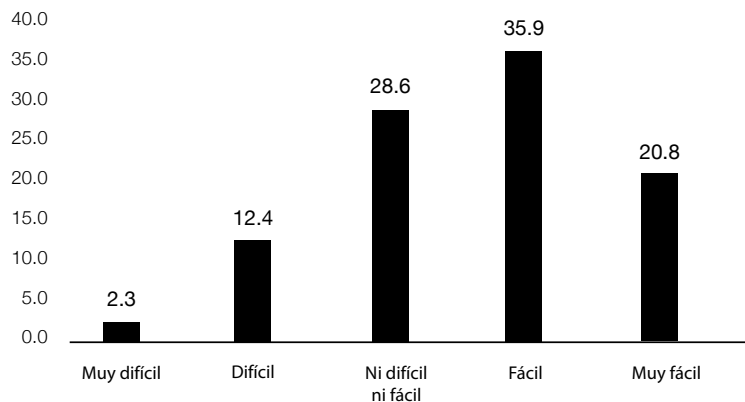


Nota: Elaboración propia.

Otro hallazgo es que solo el 10.8 % de los docentes realizó actividades sincrónicas utilizando tanto la plataforma Teams como Zoom, lo cual evidencia que alrededor de 40 % de docentes culminó el ciclo escolar 2019-2020 con actividades asincrónicas; WhatsApp y Facebook no solo fueron utilizados como medios de comunicación, sino también como instrumentos de indicaciones, instrucciones y tareas, y de entrega de trabajos y retroalimentación.

En 2021, en cuanto al uso de la tecnología y terminando un ciclo escolar completo en la ERT, existía un 14.7 % de docentes que consideraba al uso de la tecnología como muy difícil y difícil, mientras que los que asumieron la alternativa neutra fueron el 28.6 % (Gráfica 3). Estos resultados evidencian que más del 43 % de docentes señaló tener algún grado de dificultad con el uso de las TIC, que viene vinculado a las habilidades o competencias digitales asociadas al segundo nivel de brecha digital (Hargittai, 2002).

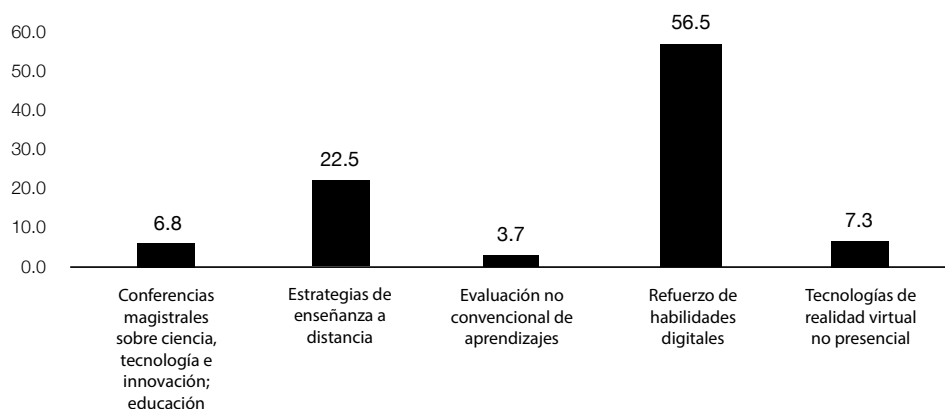
Gráfica 3
CONALEP: percepción de los docentes sobre el uso de la tecnología, 2021 (%)



Nota: Elaboración propia.

La brecha de segundo nivel (uso), que quedó de manifiesto en cierto porcentaje de docentes en párrafos anteriores, es consistente con las opciones de formación que prefieren; más de la mitad busca fortalecer sus competencias digitales para mejorar el uso de las TIC, mientras que el 22.5 % pretende mejorar sus estrategias de enseñanza a distancia (Gráfica 4). Estos resultados muestran que la mayoría de los docentes en abril-mayo de 2021 reconocen sus debilidades en sus competencias digitales y buscan la manera de fortalecerlas mediante la capacitación o formación.

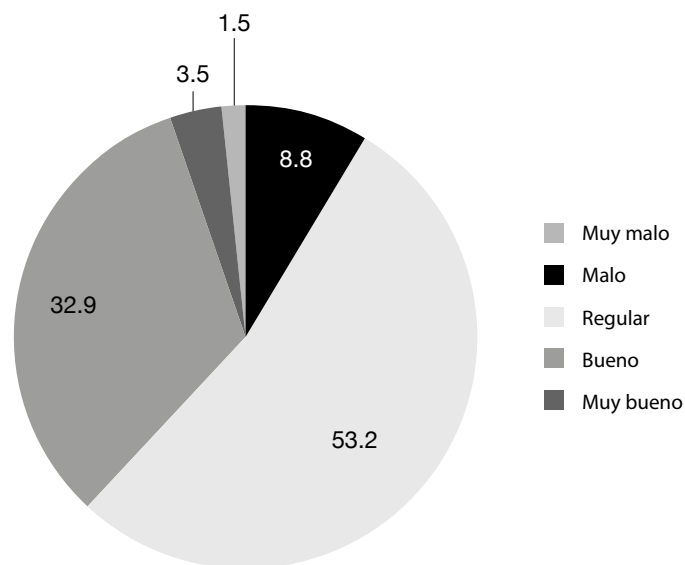
Gráfica 4
CONALEP: opciones de formación que prefieren los docentes, 2021 (%)



Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la percepción que tienen los docentes sobre el desempeño de los estudiantes en el ciclo escolar 2020-2021, más de la mitad la considera regular; casi un tercio la considera buena (Gráfica 5).

Gráfica 5
CONALEP: percepción de docentes sobre desempeño de estudiantes, 2021 (%)



Nota: Elaboración propia.

La experiencia en ERT durante el ciclo escolar 2020-2021 ha incidido en que la mayoría de los docentes (72.4 %) señalara que está de acuerdo y muy de acuerdo con la modalidad mixta.

4. Conclusiones

Si bien es cierto que las políticas de inclusión a internet se han basado en el uso de dispositivos móviles, como el celular inteligente, hay que tener en cuenta que dicha forma de acceso muestra limitaciones, porque su «uso exclusivo no conduce a un proceso de inclusión digital más completo» (Correa, et al., 2020, p.1074). Asimismo, la conexión por celular «ofrece niveles más bajos de funciones y de contenidos, que opera en plataformas menos abiertas y flexibles, lo que limita la participación, creación de contenido y búsqueda de información por parte del usuario» (Napoli y Obar, 2014, p. 323). Por ello, los buenos resultados de acceso a las TIC e internet que registran los docentes de CONALEP tienen que matizarse.

En cuanto a la brecha digital de primer nivel, los docentes de CONALEP presentaban buenas condiciones de acceso tanto a dispositivos tecnológicos (fijos, portátiles y móviles) como de conexión a internet (fija e inalámbrica) en junio de 2020, aunque el 17.7 % en 2021 haya manifestado que el acceso fue difícil o muy difícil, tal vez por la calidad del acceso o por la intensidad de uso durante un ciclo escolar. Estos resultados no guardan correspondencia con el uso o segundo nivel de brecha digital, porque a más de un año de estar impartiendo la enseñanza remota de emergencia, el 14.7 % de docentes manifestó que el uso de las TIC era difícil y muy difícil, y el 28.6 % la consideró ni difícil ni fácil, lo que evidencia las debilidades de las competencias digitales de estas figuras educativas, que se dan cuenta de esta situación y buscan fortalecer sus habilidades mediante la formación.

Es importante destacar la trascendencia de WhatsApp en la enseñanza remota de emergencia en los primeros meses (marzo-junio 2020) de la estrategia de aislamiento por la COVID-19, toda vez que ha sido muy utilizado tanto como medio de comunicación entre docentes y estudiantes, así como herramienta para diversas actividades del proceso educativo. Esto incluye recibir indicaciones, instrucciones y retroalimentación por parte del docente, además de envío de tareas y trabajos por los alumnos. Esta estrategia de emergencia exhibe debilidades, al punto que más de la mitad de los docentes exhibe la percepción de que los alumnos han logrado un desempeño regular durante la pandemia.

5. Agradecimientos y reconocimientos

A CONALEP por compartir la información para esta investigación.

6. Referencias bibliográficas

- Correa, T., Pavez, I., & Contreras, J. (2020). Digital inclusion through mobile phones?: A comparison between mobile-only and computer users in internet access, skills and use. *Information, Communication and Society* 23(7), 1074-1091. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2018.1555270>
- DiMaggio P., Hargittai, E., Celeste, C., & Shafer, S. (2004). Digital inequality: from unequal access to differentiated use. En K. Neckerman (Ed.), *Social Inequality* (pp. 355-400). Russell Sage Foundation.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC Technical Report. <https://ifap.ru/library/book522.pdf>
- Gonzales, A. (2016). The contemporary US digital divide: from initial access to technology maintenance. *Information, Communication and Society*, 19(2), 234-248. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1050438>
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *EDUCAUSE Review*. <https://r.issu.edu.do/?l=11715Yii>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. INEGI (2021). Comunicado de Prensa Núm. 352/21, 22 de junio de 2021. Recuperado de <https://r.issu.edu.do/P8>

- Kivunja, C. (2013). Embedding Digital Pedagogy in Pre-Service Higher Education To Better Prepare Teachers for the Digital Generation. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 131-142. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p131>
- Lai, J., & Widmar, N. (2021). Revisiting the Digital Divide in the COVID-19 Era. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 43(1), 458-464. <https://doi.org/10.1002/aapp.13104>
- Napoli, P. M., & Obar, J. A. (2015). The emerging Internet underclass: A critique of mobile Internet access. *The Information Society*, 30(5), 323-334. <https://doi.org/10.1080/01972243.2014.944726>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (OCDE, 2001). *Understanding the digital divide*. OECD Digital Economy Papers, N.º 49, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/236405667766>
- Solana-Villanueva, N., De los Heros-Rondenil, M. G., y Murillo-López, S. (2022). Efectos de la pandemia en el trabajo de cuidados: el caso de las y los docentes universitarios tabasqueños que trabajaron desde el hogar. *Apuntes* 92, 183-214. doi: 10.21678/apuntes.92.1564
- Unión Internacional de Telecomunicaciones, UIT. (2018). Portada de conjunto de herramientas para las habilidades digitales. <https://r.issu.edu.do/aZ>
- Van Deursen, A. J. A. M., & Van Dijk, J. A. G. M. (2015). Towards a multifaceted model of internet access for understanding digital divides: An empirical investigation. *The Information Society*, 31(5), 379-391. <https://doi.org/10.1080/01972243.2015.1069770>
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE.

Resolución de problemas matemáticos en redes sociales por alumnos de la carrera de Educación en una institución de educación superior

Resolution of Mathematical Problems in Social Networks by Students of the Education Career, in a Higher Education Institution

José Ramón Mota Pichardo¹

Resumen

La investigación se realizó con el objetivo de implementar el uso de las redes sociales para el desarrollo de la competencia Resolución de problemas, en las asignaturas Aritmética y Geometría por alumnos de Educación. Su diseño es mixto, basado en un paradigma pragmático, relaciona criterios e interpretaciones de las variables estudiadas. El alcance es descriptivo-correlacional, cuasiexperimental e implicó comparaciones entre los niveles de entrada y salida. La población estudiada fue de 35 alumnos y un docente. Se desarrolló en cuatro fases: a) exploración, b) diseño de instrumentos, problemas utilizados y preparación de plataforma, c) aplicación de instrumentos, entrenamiento y uso de la plataforma, d) recogida, análisis de datos e informe. Para el análisis se utilizó SPSS 25, para Medias, Wilcoxon, U de Mann Whitney. Las conclusiones están

Abstract

The research was carried out with the objective of implementing the use of social networks for the development of problem-solving skills in the subject of Arithmetic and Geometry by Education students. Its design is mixed, based on a pragmatic paradigm, it relates criteria and interpretations of the variables studied. The scope is descriptive-correlational, quasi-experimental and involved comparisons between the levels of: input and output. The population studied was 35 students and one teacher. It was developed in 4 phases: a) exploration, b) instrument design, problems used and platform preparation, c) application of instruments, training and use of the platform, d) data collection, analysis and reporting. SPSS 25 was used for the analysis, for Means, Wilcoxon, Mann Whitney U. The conclusions are linked to the fact that 17% (f=6) passed the performance

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, jose.mota@isfodosu.edu.do

vinculadas a que el 17 % (f=6) aprobó la prueba de rendimiento pretest y el 54 % (f=19) el posttest. Esto permite llegar a la conclusión de que la resolución de problemas en redes sociales produce cambios positivos en el rendimiento académico de los alumnos y que la red social EDMODO cumple las características necesarias para ello. Además, genera la participación activa de los alumnos y el desarrollo de competencias.

Palabras clave: interacciones, percepción, redes sociales, rendimiento académico, resolución de problemas.

test Pretest and 54% (f=19) the Posttest. This allows us to conclude that problem solving in social networks produces positive changes in the academic performance of students and the EDMODO social network meets the necessary characteristics for this. In addition, it generates the active participation of students and the development of skills.

Keywords: interactions, perception, social networks, academic performance, problem solving.

1. Introducción

En años recientes, el sistema educativo de República Dominicana ha sido evaluado desde distintos ámbitos y uno de los elementos tomados en cuenta para esta valoración son los bajos niveles académicos mostrados por un gran porcentaje de alumnos en distintas áreas del conocimiento y, de manera especial, en matemática. Uno de esos mediadores es el de la prueba del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), que para 2015, de 73 países donde se aplicó, nuestra nación se posicionó en el último lugar en Matemática, con una puntuación media de 328 puntos (Bos et al., 2016). Los bajos niveles en que el país se encuentra en Matemática llenan de preocupación a los directivos y gestores de la educación dominicana y se han tomado medidas encaminadas a superar esta deficiencia, entre ellas: aplicar la prueba de orientación y medición (POMA), propuesta por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), (Viceministerio de Educación Superior, 2018) junto a la prueba de actitud académica (PAA), que evalúa las habilidades y saberes para ejecutar actividades académicas en el nivel superior (College Board, s.f) para todos los aspirantes a estudiar cualquier carrera de Educación y, de este modo, lograr una mejor selección y disminuir la posibilidad de fracaso en ellos. No obstante, los alumnos no logran desarrollar las competencias requeridas durante los primeros cuatrimestres de su programa de formación universitaria, en los que presentan dificultades de comprensión, atención y resolución de problemas matemáticos.

Los alumnos objeto de investigación son los que recientemente han superado las pruebas de ingreso recomendadas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, MESCYT, Viceministerio de Educación Superior (2018) en las universidades a escala nacional, sin importar el área y nivel de su licenciatura. En su primer cuatrimestre cursan la asignatura Aritmética y Geometría de su formación general, en el recinto donde se realiza esta investigación; también la cursan otros alumnos que hayan reprobado la asignatura y se encuentran en cuatrimestres posteriores. Según observaciones a procesos anteriores de enseñanza-aprendizaje, a las prácticas y pruebas escritas, realizadas por profesores que trabajan la asignatura, estos alumnos presentan un escaso rendimiento en Aritmética y Geometría, en especial en la resolución de problemas, con deficiente desempeño.

Según Travieso & Ortiz (2018), se hace necesario que en la actualidad sean utilizadas innovaciones en el proceso de formación, en vista de que el tipo de enseñanza tradicional ya no está considerado como de utilidad. Esto constituye una preocupación en todos los niveles de enseñanza, con prioridad en la educación superior, por su alta incidencia. Las competencias demandadas a los profesionales y la capacidad de afrontar los desafíos del progreso de la tecnología y de la sociedad impulsan a la adopción de iniciativas que logren responder de manera acertada a los requerimientos. En función de su planteamiento, hay que orientar la formación y adaptar a las necesidades e intereses de los estudiantes la realidad en la que viven y utilizar los aportes del desarrollo tecnológico, como también lo expresan (Cabero et al., 2019).

Cabero & Marín (2013) destacan, dentro de las herramientas web 2.0, que las redes sociales son las que más atención despiertan y específicamente en el ámbito educativo son un

recurso de gran valor didáctico, ya que potencian en los alumnos la socialización, la búsqueda de información, el logro de una meta común y percepciones, entre otros aspectos, pero es necesario que el estudiante tenga una actitud positiva para trabajar en grupo. Si se siguen estas metas, la actitud positiva es un valioso aporte al uso de redes sociales en el ámbito educativo.

La motivación para esta investigación se fundamentó en medir las percepciones ofrecidas por los alumnos, el rendimiento académico y las interacciones de la resolución de problemas en las redes sociales.

2. Metodología

La investigación se diseñó con un enfoque mixto cuasiexperimental.

Población y muestra

Se realizó en 2019, en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), recinto Juan Vicente Moscoso.

Con respecto a la muestra, el 77 % de la población es femenino y el 23 % masculino. También se observó que el 74 % oscila entre 17 y 19 años y que los estudiantes que tienen más de 21 años son de sexo masculino.

Descripción de los instrumentos

Se aplicaron tres instrumentos: de percepción hacia las redes sociales, utilizado por Cruz (2014), que también hace una adaptación a los aplicados por (Anderson et al., 2009, citado por Cabero et al. 2016). El segundo instrumento fue la tabla de dimensiones para medir las interacciones en las redes sociales elaborado por Cruz (2014) y el instrumento para medir el rendimiento académico de los alumnos, de elaboración propia con ítems liberados del Departamento de Educación de California (2019).

Tipos de análisis

Se hizo análisis de frecuencias en tablas y gráficos, de Medias, pruebas de Wilcoxon y U de Mann Whitney, mediante el SPSS 25.

3. Resultados

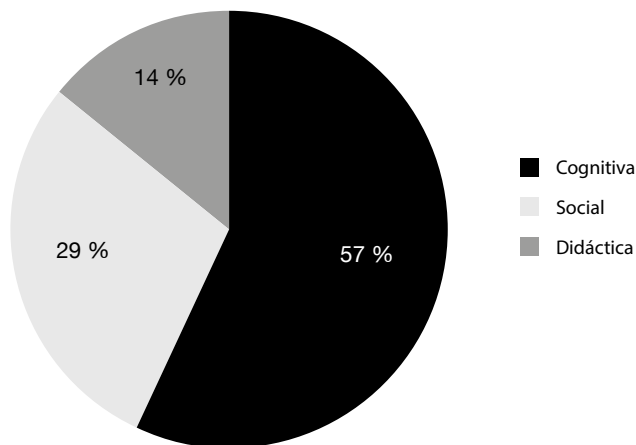
Los resultados en el pretest de las medias y desviación oscilan entre Pret. (X 3.14 - \bar{X} 0.88) y (X 3.03 - \bar{X} 0.82) y el posttest entre (X 3.63 - \bar{X} 0.49) y (X 3.43 - \bar{X} 0.50). Las diferencias entre el pretest y posttest, que les establecieron para cada respuesta en cuanto a matemática y resolución de problemas fueron, gustaría utilizar las redes sociales para las clases de matemática (+0.49) y sobre si las redes sociales se pueden utilizar para resolver problemas de matemática (+0.4)

Las dimensiones se distribuyen en categorías y subcategorías, se toman en cuenta frecuencias y código de manera general. Se presentan los resultados utilizando ilustraciones por cada

dimensión. Se inicia con la dimensión A, referida a la dimensión cognitiva con sus categorías y subcategorías. En categorías se registran 208 en la tipología de mensajes, 162 en construcción de conocimiento, 97 de resolución de problemas, 74 de información y cinco de exploración de ideas.

En cuanto a las dimensiones a nivel general. El 57 % corresponde a la dimensión cognitiva, el 29 % a la social y el resto, 14 %, corresponde a la dimensión didáctica. Así está registrado en el Gráfico 7.

Gráfico 1
Dimensiones del instrumento de análisis de las intervenciones en las redes sociales



Nota: Elaboración propia.

Como se evidencia en el gráfico que representa las frecuencias de las dimensiones, la cognitiva es la de mayor frecuencia de ($f=546$; $\%=57$), la cual es casi el doble de la dimensión social y tiene una frecuencia de ($f=278$; $\%=29$) y un poco menos del cuádruple de la dimensión didáctica, que representa una frecuencia ($f=130$; $\%=14$).

Resultados del pretest y postest

A escala general, en la prueba del pretest aprobaron seis alumnos con un 17 % y en la prueba postest 19 alumnos para un 54 %. Los alumnos de género masculino aprobaron el pretest en un 38 % y el postest en un 50 %; los de género femenino obtuvieron 11 % en el pretest y 56 % el postest.

En general, hubo un ligero aumento entre el pretest y postest en relación con el número de aprobados.

4. Conclusiones

Los resultados de esta investigación corroboran en gran medida los obtenidos por Cruz (2014) en cuanto a que utilizar las redes sociales, en el caso de estudiantes no universitarios, cambia su percepción hacia ellas, tienen una actitud positiva hacia el uso, afecta de manera positiva el rendimiento académico, desarrolla competencias de resolución de problemas, crea ambientes que propician aprendizaje y fomenta las competencias matemáticas. También, apunta al trabajo de Cruz, et al. (2017), la estrategia más importante para la enseñanza de la matemática es la resolución de problemas. Si a esta se le añade que sea en una red social, beneficia su nivel de aprendizaje.

En general, la resolución de problemas en redes sociales provoca cambios positivos de percepción hacia estas plataformas, en especial en el uso, las herramientas, la enseñanza de las matemáticas y resolución de problemas.

5. Referencias bibliográficas

- Cabero, J., & Marín, V. (2013). Percepciones de los estudiantes latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. RUSC.*, 219-235. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1728>
- Cabero, J., Llorente, C., Barroso, J., & Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia*, 11-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/1>
- Cabero Almenara, J., Del Prete, A., & Arancibia Muñoz, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre el uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22847>
- Bos, M. S., Vegas, E., Zoido, P., & Elías, A. (2016). *América Latina y el Caribe en PISA 2015: ¿Cómo le fue a la región?* <http://dx.doi.org/10.18235/0000542>
- College Board. (s.f). *PAA. Obtenido de ¿Qué es PAA?*: <https://latam.collegeboard.org/paa/que-es-la-paa/>
- Cruz, I. (2014). *Uso de las redes sociales para la resolución de problemas matemáticos no universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://cutt.ly/w1WlUV0>
- Cruz, I. (2017). Uso de las redes sociales en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, RECIE*, 2(1) 32-62. [10.32541/recie.2017.v2i1.pp31-62](http://dx.doi.org/10.32541/recie.2017.v2i1.pp31-62)
- Cruz, I., Puentes, A., & Cabero, J. (2017). La utilización de las redes sociales para la enseñanza de la matemática. *38(55), Espacios*, 31. <http://hdl.handle.net/11441/67242>
- Departamento de Educación de California. (2019). *Pruebas estandarizadas e informes (STAR)*. Department of Education: <https://www.cde.ca.gov/re/pr/star.asp>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (MESCyT), Viceministerio de Educación Superior. (2018). *Plataforma y actualización de prueba*. <https://mescyt.gob.do/>
- Travieso, D., & Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 124-133. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n1/rces09118.pdf>

Diseño de ambientes virtuales de enseñanza como apoyo a los procesos educativos del Nivel Primario

Development of Virtual Teaching Environments to Support Primary Level Educational Processes

Johanny Vázquez¹

Maria Carrasco²

Resumen

Esta investigación titulada «Diseño de ambientes virtuales de enseñanza en las áreas básicas como apoyo a los procesos educativos del Nivel Primario» se realizó en el centro educativo Padre Luis Variara, y se diseñó después de identificar que los docentes del Nivel Primario no utilizaban ambientes virtuales de enseñanza en sus procesos educativos. Su objetivo fue diseñar ambientes virtuales de enseñanza en las áreas básicas como apoyo a los procesos educativos del Nivel Primario. Se asumió el tipo de investigación acción, con enfoque cualitativo, y se implementaron una serie de técnicas e instrumentos como la entrevista, el cuestionario, la observación y la implementación de talleres, lista de cotejo y diario del investigador. Se diseñaron siete talleres que fueron implementados sistemáticamente de manera presencial y sincrónica, lo cual permitió que los docentes aprendieran a crear ambientes virtuales de enseñanza en mil aulas de Moodle.

Palabras clave: enseñanza, Moodle, tecnología, tecnología educativa.

Abstract

This research entitled “Development of Virtual Teaching Environments in the Basic Areas as Support for the Educational Processes of the Primary Level of the Padre Luis Variara Educational Center”, was designed after identifying that primary level teachers did not use virtual teaching environments in their educational processes. It was outlined as an objective, to develop virtual teaching environments in the basic areas as support for the Educational Processes of the primary level. The type of action research was assumed, with a qualitative approach, and a series of techniques and instruments were implemented, such as: the interview, the questionnaire, the observation and the implementation of workshops, the checklist and the researcher’s diary. In addition, 7 workshops were designed that were systematically implemented in person and synchronously, which allowed teachers to learn how to create virtual teaching environments in a thousand Moodle classrooms.

Keywords: teaching, Moodle, technology, technology education.

¹ UAPA. República Dominicana, johanny.vasquez@outlook.com

² UAPA. República Dominicana, mariadolorescarrascosanchez@gmail.com

1. Introducción

Los ambientes virtuales de aprendizaje ofrecen a los docentes una amplia gama de herramientas para dinamizar los procesos de enseñanza. Estos favorecen en gran manera los procesos educativos, al brindar la oportunidad de que el docente integre las TIC al desarrollo de sus clases y que sus alumnos puedan tener mayor acceso a los contenidos y recursos propios de su proceso educativo.

Herrera Batista (2002) sostiene que los ambientes virtuales de aprendizaje muestran que la tecnología es un valioso recurso para la ampliación y mejora de la oferta en educación, pero el docente debe tener dominio en su selección, elaboración y aplicación. De igual forma, Flores Ferrer y Bravo (2012, p. 6) expresan que «son herramientas útiles y flexibles que se adaptan a diversos modelos de docencia». En el mismo orden de ideas, Hernández (2015) sostiene que el uso de las TIC y la utilización de ambientes de enseñanza permiten a los docentes mejorar su práctica pedagógica y apoyar la adquisición de competencias en los estudiantes. El diseño de ambientes virtuales permite a los docentes realizar un buen desarrollo de los contenidos curriculares, ofrecer mejor seguimiento y orientación a sus alumnos y, sobre todo, permiten disponer de la enseñanza en cualquier momento y lugar. Es por ello que Cedeño & Moreira, (2020, p. 1) sostienen que los ambientes virtuales de enseñanza surgen con «la imperiosa necesidad de aplicar estrategias innovadoras que propicien el desarrollo de competencias que fomenten en los estudiantes su capacidad crítica y reflexiva».

Al explorar la necesidad de diseñar y aplicar espacios virtuales en el desarrollo de los procesos educativos del centro educativo Padre Luis Variara, surge la interrogante: ¿cómo diseñar espacios virtuales de aprendizaje que permitan el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza?

Los docentes participantes en esta investigación poseen un nivel básico en sus competencias tecnológicas, sobre las cuales Del Moral & Villalustre (2013) expresan que los maestros deben desarrollarlas en su actividad profesional y han de ir encaminadas a favorecer la integración de las TIC en el currículo escolar. Se identificó que el mayor problema radica en la poca integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza. De ahí que este estudio incluyera siete talleres que fueron implementados sistemáticamente de manera presencial y virtual, que resultaron en la identificación y validación de recursos digitales de acuerdo con los contenidos a desarrollar en las diferentes áreas del nivel primario; así como la capacitación de los docentes en el diseño de ambientes virtuales de enseñanza en las áreas básicas. Un logro importante lo constituyó el diseño de ambientes virtuales de enseñanza, llevado a cabo por los propios docentes.

En definitiva, el ambiente virtual de enseñanza, según sostiene Herrera (2006, p. 2) «comprende un espacio favorable para que los estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos».

2. Metodología

Como estrategia se utilizó el tipo de estudio investigación-acción, con enfoque cualitativo no experimental del cual Serrano (2000, p. 25) expresa «el enfoque cualitativo intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos». Además se adoptó el modelo planteado por Kemmis, el cual se desarrolla en una espiral de fases. Se empleó una serie de técnicas y herramientas de investigación como la observación, la entrevista y la implementación de talleres, que se utilizaron en el proceso de desarrollo o aplicación del plan de acción, en los talleres y en las actividades realizadas por los docentes. La entrevista permitió levantar datos relevantes para la identificación de la problemática del centro educativo. Otros instrumentos utilizados fueron el cuestionario, la lista de cotejo y el diario del investigador. Estos fueron útiles para la verificación de los resultados de los aprendizajes adquiridos por los participantes al finalizar el taller; la lista de cotejo se empleó para validar los saberes obtenidos durante la implantación de los talleres y, por último, el diario del investigador sirvió de guía para poder determinar de manera precisa los hallazgos encontrados en la investigación.

3. Resultados

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos con la técnica de triangulación, con los datos y las informaciones referentes al diagnóstico aplicado a los docentes del Nivel Primario del centro educativo Padre Luis Variara, la propuesta de cambio o mejora y los resultados adquiridos después de implementar dicha propuesta.

Antes de la implementación de los talleres	Propuesta de cambio	Después de la implementación de talleres
Los docentes no utilizaban espacios virtuales de enseñanza.	Realizar una propuesta de taller en donde se capacite a los docentes en los espacios virtuales de enseñanza.	Los docentes reconocen que existen diferentes plataformas de espacios virtuales de enseñanza, entre ellos la plataforma virtual Moodle.
Solo utilizaban materiales de apoyo o recursos didácticos tradicionales como papelógrafos, libros de texto, materiales impresos.	Modelar la integración de diversos materiales didácticos dentro del espacio virtual de enseñanza al igual que gamificación y paquetes SCORM que dinamicen los procesos educativos.	Sabían utilizar y configurar un espacio dentro de la plataforma, integrando en ella diferentes recursos como texto, imágenes, sonidos, videos, así como también la integración de gamificación y paquetes SCORM.

(Continuación)

Antes de la implementación de los talleres	Propuesta de cambio	Después de la implementación de talleres
Los docentes se apoyan en el pizarrón como recurso fundamental para desarrollar los procesos de enseñanza presencial y grupos de WhatsApp como herramienta tecnológica de comunicación para asignaciones de clases asincrónicas o actividades propias del proceso de enseñanza.	Motivar a los docentes a que implementen en sus clases los espacios virtuales de enseñanza. Propiciar el espacio para que los docentes creen sus espacios virtuales de enseñanza mediante la exploración autónoma.	Después de la intervención los docentes quedaron motivados a seguir documentando e investigando al respecto. Los docentes diseñaron sus espacios virtuales a partir de orientaciones y seguimientos recibidos en los talleres.

En la tabla anterior observamos que los docentes del Nivel Primario, Primer Ciclo del centro Padre Luis Variara, a pesar de ser maestros creativos y comprometidos con el rol de enseñar, mostraban dificultad para ambientes virtuales de enseñanza, pues en su mayoría se comunican vía WhatsApp y dan seguimiento a sus alumnos por esa misma vía. Además de invertir mucho tiempo elaborando recursos de poca vida útil y de poca accesibilidad para sus alumnos.

Por lo antes expuesto se consideró necesario capacitar a los docentes en el uso de plataforma de teleformación, mediante una serie de talleres sobre la elaboración y el uso de ambientes virtuales de enseñanza. Antes se identificaron los recursos digitales de acuerdo con los contenidos a desarrollar en los procesos de enseñanza del nivel, lo cual permitió clasificar los mejores recursos a utilizar en cada grado del Primer Ciclo y crear un repositorio de recursos que luego sirvió para facilitar a los docentes la creación de su espacio virtual en mil aulas Moodle.

4. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación apuntan a los logros de los objetivos planteados: elaborar ambientes virtuales de enseñanza en las áreas básicas como apoyo a los procesos educativos del Nivel Primario, que concluye que los docentes crearon espacios virtuales de enseñanza de manera satisfactoria y lograron el cumplimiento satisfactorio del objetivo general.

Los objetivos específicos también fueron logrados de manera satisfactoria, puesto que orientaron a la elaboración de un repositorio virtual para colaborar a los docentes con la creación de sus espacios virtuales y recibieron capacitación sobre su diseño y sus usos.

En cuanto a los ambientes virtuales de enseñanza, Contreras & Garcés (2018, p. 8) sostienen que «son entendidos como los espacios o entornos que favorecen el aprendizaje de los

alumnos, con apoyo en la tecnología, mediante la cual se genera una interacción entre los participantes».

En el desarrollo de esta investigación se han tomado como referente la investigación de Pérez (2013) con su tema «Implementación de la plataforma Moodle en la institución educativa» con el objetivo general de implementar el uso de la plataforma Moodle. Ambas investigaciones concluyeron que la implementación de la plataforma Moodle favorece el proceso de enseñanza y ofrece un apoyo en los procesos educativos. Estos resultados son muy similares a los de la presente investigación.

5. Referencias bibliográficas

- Cedeño Romero, E. L., & Murillo Moreira, J. A. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de ciencias humanísticas y sociales*, 4(1).
- Contreras-Colmenares, A. F., Garcés-Díaz, L. M. (2019). Ambientes Virtuales de Aprendizaje: dificultades de uso en los estudiantes de cuarto grado de Primaria. *Prospectiva*, (27), 215-240.
- Del Moral Pérez, M. E., & Villa lustre Martínez, L. (2013). Formación del profesor 2.0: Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0.
- Flores Ferrer, K. M., & Bravo, M. S. (2012). Metodología Pacie en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo (24th ed., Vol. 12). *Diálogos Educativos*.
- Grisales Pérez, C. A. (2013). Implementación de la plataforma Moodle en la institución educativa Luis López de Mesa. Facultad de Ciencias.
- Herrera Batista, M. A. (2002). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Herrera Batista, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5).
- Hernández Suárez, C. A., Arévalo Duarte, M. A., & Gamboa Suárez, A. A. (2015). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en Educación Básica. *Praxis & Saber*, 41-69.
<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.5217>
- Pérez Vásquez, A. C., & Valdez Liriano, J. M. (2019). Capacitación en la plataforma virtual Moodle a las prácticas pedagógicas de los docentes de Lengua Española del Nivel Secundario del Centro Politécnico Virgen de la Altagracia (CEPVA), Distrito 10-03, en Santo Domingo Este, 2018. *Inered*, 127.
- Serrano, G. P. (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea Ediciones.

Eje 6

La inclusión como
práctica en los procesos de
enseñanza-aprendizaje



Participación política e involucramiento ciudadano de jóvenes de 15 a 20 años

Political Participation and Citizen Involvement of Student from 15 to 20 Years Old

Claudia M. Curiel Pérez¹

Teresa M. Guerrero Núñez²

Resumen

En este artículo se analiza, desde un enfoque descriptivo, la participación de los jóvenes dominicanos en actividades y organizaciones políticas. Los datos se obtuvieron de la Encuesta del Observatorio de la Juventud Iberoamericana, un estudio regional comparativo implementado por primera vez en República Dominicana en 2019. Se aplicó a una muestra nacional de hogares que tenían miembros de entre 15 y 29 años. Los resultados evidencian una baja confianza en las instituciones del Estado, en concreto, en el Gobierno, el Congreso y el presidente de la República. Por otro lado, se observa un distanciamiento de los jóvenes hacia la política. El tipo de participación política que muestra mayor representatividad entre los jóvenes de 15 a 20 años es votar en su centro de estudios y la menos frecuente es participar de un debate o discusión política a través de las redes sociales, foro o chat.

Palabras clave: confianza, instituciones, jóvenes, participación política, político.

Abstract

This article analyzes from a descriptive approach the participation of young dominicans in political activities and organizations. The data was obtained from the Ibero-American Youth Observatory Survey, a comparative regional study implemented for the first time in the Dominican Republic in 2019. It was applied to a national sample of households that had members between 15 and 29 years of age. The results show a low confidence in the institutions of the State, specifically in the government, the congress and the President. On the other hand, a distancing of young people towards politics is observed. The type of political participation that presents the greatest representativeness among young people between 15 and 20 years of age is voting in their study center and the least frequent is participating in a political debate or discussion through social networks, forum or chat.

Keywords: confidence, institutions, youth, political participation, politics.

¹ Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. República Dominicana, claudia.curiel@ideice.gob.do

² Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. República Dominicana, teresa.guerrero@ideice.gob.do

1. Introducción

La participación política se refiere a actividades directas o indirectas que realizan los ciudadanos para influir en las decisiones o en la elección de los gobernantes (Verba & Nie, 1972, citado por Varela, Martínez y Cumsille, 2015). En el caso particular de los jóvenes, estos autores identifican formas convencionales y no convencionales de participación, la cual es la más común en esta población. Las formas no convencionales son, por ejemplo: participación en protestas, voluntariado, contacto con autoridades y otras. Entre las convencionales se destacan el activismo partidario y el voto.

En la literatura internacional se evidencia una tendencia en la población joven a alejarse y tener desconfianza de la participación política. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y otros organismos colaboradores, en su reporte «Encuesta Iberoamericana de Juventudes, el futuro ya llegó», indican que el distanciamiento político también se manifiesta en menor participación como votantes y candidatos en las elecciones, así como en la adición a partidos políticos y organizaciones sociales tradicionales (CEPAL, 2013). De igual manera, explican que las personas jóvenes desconfían más que las personas mayores de instituciones como el Congreso o los partidos, en comparación con otras instituciones, como la Iglesia, las Fuerzas Armadas o la Policía. Asimismo, Alejandre y Escobar (2009) resaltan que los jóvenes son el grupo de la población de un país que tiene mayores expectativas, pero también el grupo con más probabilidad de caer en el desencanto ante las fallas de las instituciones y del Estado.

A pesar de que los jóvenes manifiestan estar alejados de las organizaciones y las formas tradicionales de involucramiento político, en la oposición han mostrado estar al frente de formas no tradicionales y espontáneas de participación política. Como reflexiona Reguillo (2008): «[Ser joven] es fundamentalmente una clasificación social y como toda clasificación supone el establecimiento de un sistema (complejo) de diferencias». Lo que quiere decir que, su forma de apropiarse y manifestarse en lo político es fruto de su manera diferenciada de ver el mundo como jóvenes.

Baeza-Correa (2012) realizó un estudio en Chile cuya metodología contempló 21 grupos focales con 168 jóvenes en tres ciudades. A partir de los resultados se identificó la desconfianza de los jóvenes en las instituciones. El investigador concluye que los jóvenes no se sienten parte de estas, más bien se sienten rechazados y desprotegidos por ellas. Al respecto, también destaca un individualismo imperante y una falta de sentido de la responsabilidad de los órganos colectivos en el bien de los miembros de la sociedad.

Para analizar las percepciones de los jóvenes dominicanos acerca de la política y su participación en ella es fundamental comprender el nivel de conocimiento cívico que poseen para ejercer su rol como ciudadanos. El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana -ICCS- (IDEICE, 2021) es una evaluación a gran escala que mide el nivel de conocimiento cívico y las percepciones y actitudes hacia temas sociales. Los resultados arrojaron que República Dominicana presentó el promedio más bajo entre los países participantes.

2. Metodología

La Encuesta de Juventudes del *Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (OIJ)* es un estudio desarrollado por la Fundación SM para conocer la realidad social, económica, cultural y política de los jóvenes en la región iberoamericana. El estudio fue implementado por primera vez en República Dominicana en una muestra representativa de 1,136 hogares con jóvenes entre 15 y 29 años a escala nacional, durante septiembre de 2019. La selección de los hogares fue el resultado de un proceso de muestreo por conglomerados.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de 100 preguntas cerradas, administrado por encuestadores en dispositivos electrónicos a través de la plataforma e-encuesta. Fue elaborado por la Fundación SM y adaptado al contexto local por un equipo técnico del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). La información levantada permitió caracterizar la población joven dominicana y producir información sobre sus intereses, uso del tiempo libre, participación política, entre otros puntos relevantes.

En este artículo se utilizan los datos de esta encuesta para hacer un análisis de la participación política de los jóvenes dominicanos con edades entre 15 y 20 años, mediante los siguientes objetivos:

- Estimar los niveles de confianza que los jóvenes dominicanos confieren a las instituciones nacionales.
- Describir la participación juvenil en actividades y organizaciones políticas.

La participación política se mide a partir de las respuestas de los jóvenes sobre si han intervenido en actividades como discusión y seguimiento de temas políticos, votación en su centro de estudios, difusión de campañas políticas, firma de peticiones y ponerse en contacto con políticos. Estos datos se presentan en contraste con la confianza que reportan tener los jóvenes en las instituciones del país y con su afiliación a organizaciones sindicales, deportivas, religiosas, políticas y otras. Los resultados se observan según edad, sexo y ocupación.

3. Resultados

Los resultados del estudio son consistentes con la literatura revisada, donde se visibiliza el distanciamiento político de los jóvenes de la región latinoamericana, así como la desconfianza en las instituciones como el Congreso y otras dependencias del Estado. Sin embargo, es necesario interpretar los datos obtenidos con cautela y considerar el bajo nivel de conocimiento cívico que poseen los jóvenes dominicanos, de acuerdo con ICCS 2016.

Antes de analizar la participación política, se presentan las respuestas de los jóvenes de 15 a 20 años en torno a su confianza en las instituciones, así como a la pertenencia a colectivos o asociaciones de carácter cultural, deportivo, religioso o social. Estas informaciones son de utilidad para contextualizar los hallazgos sobre las formas en que se involucran en cuestiones sociales y políticas.

La institución que presenta una mayor proporción de respuestas en la categoría de «ninguna confianza» es el Gobierno, con un 49.7 %, seguido por el Congreso con un 45.6 %

y el presidente de la República con 40.6 %. Por el contrario, las instituciones en las que más confían los jóvenes son las Fuerzas Armadas y las iglesias u organizaciones religiosas, con un 44.2 % y un 41 % de jóvenes que manifiestan tenerles «mucho confianza», respectivamente.

Por otro lado, se preguntó a los jóvenes si pertenecían a algún colectivo, grupo o alguna asociación. La respuesta con mayor frecuencia fue «no pertenezco a ninguna» (37.6 %), seguida de grupos deportivos (26 %) y organizaciones de carácter religioso (18.7 %). Por su parte, las ONG, los sindicatos, grupos que trabajan con género y las asociaciones ecologistas fueron los tipos de organizaciones donde reportaron una menor participación.

El tipo de participación política que presenta mayor representatividad entre los jóvenes de 15 a 20 años es votar en su centro de estudios. Un 32.8 % declaró que votó en elecciones en la institución donde recibe o recibió docencia, ya sea escuela, colegio, instituto o universidad. La segunda actividad que presenta más porcentaje de participación es «seguir frecuentemente la información política en los medios de comunicación», con un 22.1 % de los jóvenes encuestados, seguida por la categoría «participar en tu centro de alumnos/estudios como representante o liderar peticiones», con un 21.8 %.

«Participar de un debate o discusión política a través de las redes sociales, foro o chat» es la forma de involucramiento político con menor incidencia entre las categorías consultadas, que alcanzó 10.34 %.

Al analizar las formas de participación según grupos etarios, se observa que a mayor edad hay una tendencia a involucrarse más en las actividades. Por otro lado, las mujeres presentan menor participación política en todas las categorías consultadas.

4. Conclusiones

En 2019 en República Dominicana las instituciones que presentaron niveles de confianza más bajo fueron el Gobierno, el Congreso y la presidencia de la República. La desconfianza en el gobierno podría interpretarse desde la exclusión que percibirían los jóvenes. Reguillo (2008) sostiene que los jóvenes en estas instituciones se sienten vistos como personas desinteresadas, hedonistas, por parte del gobierno.

Los datos de la Encuesta del Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ) muestran que las organizaciones religiosas y las Fuerzas Armadas reflejan mayores niveles de confianza entre los jóvenes. A pesar de la tendencia hacia la secularización en la era contemporánea, los valores religiosos siguen arraigados en las personas de 15 a 20 años (Vélez & Mendoza, 2020).

Los resultados muestran que la mayor forma de participación entre los adolescentes es votar en su escuela. La explicación pudiera ser obvia si se considera que la mayoría de la población analizada está asistiendo o asistió a la escuela, y las elecciones de los gobiernos escolares son parte de las actividades normativas de los centros educativos en República Dominicana.

Las mujeres jóvenes participan menos en política, y donde se evidencia una mayor diferencia es en la acción de contactarse con políticos o con organizaciones políticas. Según Novas

(2016), al analizar el rol de la mujer en política, es importante distinguir entre el rol ciudadano y la participación política.

Queda pendiente profundizar en otro estudio si las elecciones de los gobiernos escolares son un mecanismo para la promoción de la democracia, o si la escuela puede incidir en el involucramiento político de los jóvenes. De igual modo, debe ser objeto de investigación la desigual participación de las mujeres jóvenes en política.

5. Referencias bibliográficas

- Alejandro R., G., & Escobar C., C. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México. *Espacios Públicos*, vol. 12, núm. 25, 2009, pp. 103-122. Universidad Autónoma del Estado de México, México. Recuperado el 1 de junio de: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67611350007.pdf>
- Baeza-Correa, J. (2012). «Ellos» y «nosotros»: la (des)confianza de los jóvenes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 273-286. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Recuperado en 21 de junio de 2022 de: <https://r.issu.edu.do/Vb>
- BID, CAF, Cepal, OIJ, OIT, PNUD, UNAM, UNFPA. (2013). 1ª Encuesta Iberoamericana de Juventudes «el futuro ya llegó». Recuperado el 01 de junio 2022 de: <https://r.issu.edu.do/If>
- IDEICE. (2021). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS República Dominicana. Informe de resultados. Santo Domingo. Recuperado el 1 de junio de: <https://r.issu.edu.do/na>
- Novas, N. (2016). Breve historia de la participación política de la mujer dominicana, sus aportes al sistema democrático. *ECOS*, vol. 1, núm. 14. Santo Domingo. Recuperado en junio de 2022 de: <https://revistas.uasd.edu.do/index.php/ecos/article/download/159/93>
- Reguillo, R. (2008). Jóvenes imaginados: La disputa por la representación (Contra la esencialización). *Punto Cero*, Vol. 13, núm. 16. Cochabamba. Recuperado el 25 de mayo de 2022 de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762008000100002
- Varela, E., Martínez, M. L., & Cumsille, P. (2015). ¿Es la participación política convencional un indicador del compromiso cívico de los jóvenes? *Universitas Psychologica*, 14(2), 715-730. <http://dx.doi.org.10.U144/Javeriana.upsy14-2.eppc>
- Vélez J., D., & Mendoza H., J (2020). Reconfiguración de la religiosidad del joven en la sociedad contemporánea y su relación con el pensamiento complejo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 29, pp. 183-207. Recuperado 20 de junio de 2022 de: <https://www.redalyc.org/journal/4418/441863461007/html/>

Aculturación: Una teoría para interpretar la adaptación cultural de niños y niñas que estudian en zonas fronterizas

Acculturation: A Theory to Interpret the Cultural Adaptation of Boys and Girls Studying in Border Areas

Vilma Díaz Cabrera¹

Resumen

La propuesta investigativa es una revisión teórica para contribuir a la comprensión de la educación de niñas y niños haitianos en la zona fronteriza Anse á Pitre-Pedernales y de las estrategias de aculturación en dicho contexto. Se establecen los resortes teóricos del objeto de estudio en consonancia con uno de los problemas contemporáneos más visibles a escala mundial: la necesidad de propiciar educación de calidad a niños, niñas y adolescentes migrantes o desplazados víctimas de un contexto caracterizado por la vulnerabilidad económica, la violencia, la búsqueda de una mejor educación y/o separación familiar. Esta ponencia aborda la gestión y política de desarrollo de la educación dominicana en la zona fronteriza para responder a una de los principales retos educativos de la agenda 2030 en República Dominicana.

Palabras clave: educación fronteriza, aculturación, migración, adaptación, política educativa.

Abstract

The research proposal is a theoretical review to contribute to the understanding of the education of Haitian boys and girls in the Anse á Pitre-Pedernales border area and of the acculturation strategies in that context. The theoretical springs of the object of study are established in line with one of the most visible contemporary problems on a global scale, the need to provide quality education to migrant or displaced children and adolescents who are victims of a context characterized by economic vulnerability, violence, the search for a better education and/or family separation. This paper addresses the management and development policy of Dominican education in the border area to respond to one of the main educational challenges of the 2030 agenda in the Dominican Republic.

Keywords: border education, acculturation, migration, adaptation, educational policy.

¹ UAPA. República Dominicana, vilmacabrera@uapa.edu.do

1. Introducción

En la actualidad, uno de los problemas contemporáneos más visibles a escala mundial es la necesidad de propiciar educación de calidad a niños, niñas y adolescentes migrantes o desplazados víctimas de un contexto caracterizado por la vulnerabilidad económica, la violencia, la ausencia y/o separación familiar, entre otros. Según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), durante 2018 los niños menores de cinco años constituyeron el 16 % de las personas desplazadas a escala mundial.

En el *II Foro Subregional sobre niños, niñas y adolescentes en contexto de migración y desplazamiento forzado: Construyendo escenarios para soluciones duraderas* (Costa Rica, 2019) se examinaron los efectos positivos y negativos que la migración y el desplazamiento pueden tener en los sistemas educativos y cómo la educación es un factor potente que configura los flujos migratorios. Entre las recomendaciones prioritarias están: la necesidad de una educación intercultural, la eliminación de barreras burocráticas, la adecuada preparación de los maestros, la rápida inclusión en los sistemas educativos del país de acogida, para evitar una segregación (UNESCO, 2019).

Las fronteras, en especial las internacionales, cobran cada vez más importancia en el ámbito de las investigaciones sociales, sobre todo por procesos económicos que emergen de la globalización, las decisiones geopolíticas, los desniveles económicos entre países vecinos y el impacto que estos procesos tienen en la sociedad y en las personas en el ámbito privado (Dilla, 2015, p. 46).

En esta realidad global se encuentra la frontera dominico-haitiana, caracterizada por complejas condiciones socioeconómicas, culturales e históricas. De naturaleza imprecisa desde el punto de vista geográfico-administrativo, con puntos de referencia localizados en los ríos Masacre al norte y Pedernales al sur. Silié, Segura y Dore (2002) enfatizan que para conocer la verdadera situación del inmigrante haitiano hay que profundizar en las condiciones de la población migrante, su identidad, la documentación legal, la nacionalidad y los derechos humanos.

La particularidad y contribución de este artículo es que, como parte del desarrollo de la frontera dominico-haitiana, es necesario el análisis de la adaptación cultural de niños y niñas haitianos con el sistema educativo dominicano. La investigación lleva como título «Relatos de vida de niñas y niños haitianos: agencia de su educación en la zona fronteriza Anse á Pitre-Pedernales y su vinculación con el modelo de aculturación de John W. Berry».

Los aportes de la presente propuesta de investigación están enfocados hacia la población infantil, la escuela y las políticas educativas. Las instituciones educativas ubicadas en la frontera de República Dominicana con Haití se beneficiarán de estos resultados, porque sería un insumo para la toma de decisiones en el proceso educativo. Las conclusiones del estudio son útiles tanto para el Ministerio de Educación de República Dominicana y para Haití, pues permiten analizar las políticas públicas actuales relacionadas con la educación fronteriza y propiciar cambios basados en informaciones científicas.

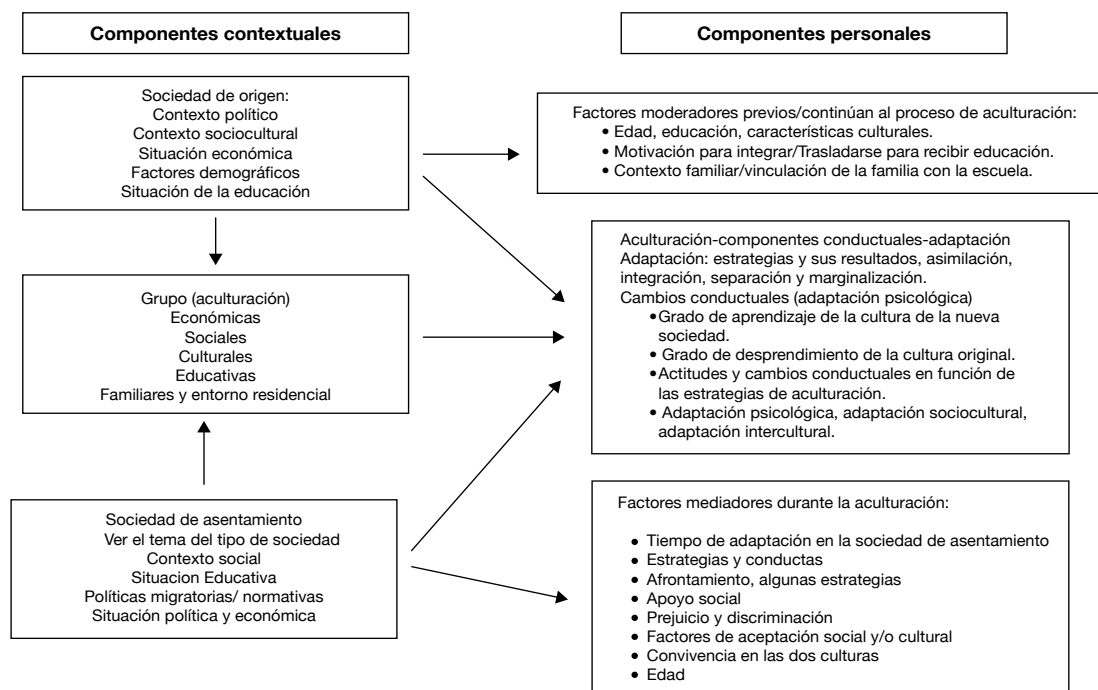
2. Metodología

Según el enfoque seleccionado, humanista cualitativo, el interés es conocer una realidad en toda su complejidad, comprender el fenómeno a través de la comprensión misma de los seres humanos que lo hacen posible dentro de sus propios espacios y contextos de interacción natural. En este estudio los relatos de vida de los niños haitianos que estudian en la frontera Ansé a Pitre-Pedernales contribuyen a desarrollar una innovación metodológica en los estudios de educación fronteriza en República Dominicana. Además, se analizan los aportes de la investigación referidos a la teorización del uso de las voces y de la agencia de los niños al tomar en cuenta el problema de dicha utilización, así como los componentes éticos al realizarla.

La investigación proyecta un esquema que propone una metodología para abordar el proceso educativo partiendo del concepto de aculturación.

Para referirse a los cambios culturales resultantes del contacto intercultural se emplea el término aculturación, que define componentes contextuales relacionados con la sociedad de origen y de acogida como los aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, familiares y el entorno residencial, los que en una primera etapa se deben tomar en cuenta para comprender el contexto en que se inicia el proceso de aculturación (Figura 1).

Figura 1
Componentes contextuales del proceso de aculturación



Nota: Adaptado de: Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation. En: J. Berman. (Ed.). Cross Cultural perspectives: Nebraska Symposium of Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

3. Resultados

Aculturación es un concepto definido por componentes contextuales relacionados con la sociedad de origen y de acogida, entre ellos los aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, familiares y entorno residencial, los que en una primera etapa se deben tomar en cuenta para comprender cómo se inicia el proceso.

Existen diferencias grupales e individuales en la forma en que las personas llevan sus vidas durante este proceso. A escala grupal no existe excepción para que el grupo no tenga cambios culturales; en el plano individual se expresa la aculturación psicológica en la que tiene lugar cambios conductuales.

Los factores moderadores previos al proceso de aculturación, las estrategias de aculturación que son parte de la adaptación y los factores mediadores del proceso que ocurren durante el desarrollo del proceso aculturativo son los componentes dentro del esquema de análisis de J. Berry.

Ante este diverso escenario, desde el punto de vista del grupo minoritario, Berry (1997) establece cuatro estrategias:

- Asimilación: los individuos no desean mantener su cultura y buscan a diario interacción con otras culturas.
- Separación: aferrarse a su cultura original y al mismo tiempo se evita la interacción
- Integración: interés de ambos grupos de mantener la cultura original de uno, mientras que en las interacciones diarias asumen elementos de la otra cultura.
- Marginación: poca posibilidad o escaso interés en el mantenimiento cultural (a menudo por razones de pérdida cultural) y poco interés en tener relaciones con los demás (en ocasiones por razones de exclusión o discriminación).

Una actualización teórica de este análisis lo encontramos en Berry (2019) cuando puntualiza que se puede dar el caso de una interrelación entre las cuatro estrategias, en los planos individual o grupal. Desde Berry y Sabatier (2011) se sistematizaron en lo individual la asimilación en la esfera laboral del inmigrante, la integración en cuanto a las relaciones sociales y la separación del seno familiar. Para ello, estas estrategias podrán desarrollarse mientras exista continuidad cultural, contacto, participación y el poder o empoderamiento que el individuo o grupo decida tener en todo el proceso (Berry, 1990).

Berry (1990) afirma que hay similitudes evidentes entre la aculturación y los enfoques de interculturación, que con frecuencia es difícil distinguir en la práctica. Emplea el término aculturación para referirse a los procesos y resultados generales, tanto culturales y psicológicos de contacto intercultural. Para Berry (2019), a largo plazo, los resultados de las estrategias de aculturación se expresan en formas de adaptación y, en este contexto, el contacto intercultural significa las variaciones o frecuencias entre integración, asimilación, separación o marginalización.

De la aculturación psicológica a la adaptación en la teoría de J. Berry

Existe un vínculo importante, dentro de la teoría de Berry, que relaciona las estrategias de aculturación con la adaptación. Por ejemplo, la integración es una adaptación exitosa; la marginación es lo mínimo; asimilación y separación se consideran como adaptaciones intermedias. Este patrón se ha encontrado en prácticamente todos los estudios, y está presente para todo tipo de grupos de aculturación (Berry, 1990; Berry et al., 1996); sin embargo, la necesidad de comprender los diferentes niveles de adaptación constituye en su último trabajo un aspecto fundamental para analizar la realidad actual.

Berry explica que la adaptación tiene un sentido bipolar. La adaptación es a largo plazo muy variable, desde bien adaptado hasta mal adaptado, que varía de una situación en la que los individuos pueden gestionar su nuevo modo de vida hacia uno en el que no pueden seguir adelante en la nueva sociedad. Berry (2019) explica que la adaptación intercultural puede tener lugar en el sentido negativo cuando existe prejuicio, hostilidad, discriminación y rechazo al grupo inmigrante; en el sentido positivo, cuando los prejuicios son mínimos, no existe tanta discriminación, se genera una actividad positiva mutua, y en el sentido grupal se acepta la ideología multicultural. Esto permite para Berry generalizar las tres hipótesis o formas de adaptación: integración (Berry, 1997); multiculturalismo (Berry, 2019), cuando las personas están seguras de su propia cultura y aceptan la diferencia; y de contacto, que se relaciona con el prejuicio (Berry, 2019).

La adaptación sociocultural se refiere a qué tan bien el individuo aculturado es capaz de gestionar la vida diaria en la nueva cultura e influye en gran medida el factor tiempo; se predice por el conocimiento cultural, el grado de contacto, las actitudes intergrupales y por una distancia cultural mínima (Berry, 1992).

4. Conclusiones

La educación como parte del proceso de aculturación

La educación aparece como factor asociado con las adaptaciones; por ejemplo, la educación superior predice un menor estrés (Jayasuriya et al., 1992). La relación entre educación y aculturación es un recurso personal en sí mismo para el inmigrante. El análisis y la resolución de problemas suelen ser inculcados por la educación formal y probablemente contribuya a una mejor adaptación.

La educación es un correlato de otros recursos, como ingresos, situación laboral, redes de apoyo, etc.; todos son, en sí mismos, factores protectores. Para muchos migrantes, la educación puede sintonizarlos con las características de la sociedad en la que se instalan, es una especie de preaculturación al idioma, la historia, los valores y las normas de la nueva cultura (Retortillo, 2009).

La educación, si se considera en un sentido amplio, debe tener en cuenta, de alguna manera, las características étnicas/culturales y diferencias entre alumnos. La educación multicultural se puede abordar desde varias perspectivas de acuerdo con la posición de las culturas minoritarias en el plan de estudios y la atención prestada a la desigualdad

individual o colectiva. En este contexto, el racismo es un factor en el proceso de aculturación; se ha informado de manera amplia que la experiencia del prejuicio y la discriminación tiene un efecto negativo significativo en el bienestar de una persona (Halpern, 1993). En grupos que experimentan aculturación esto puede ser un factor de riesgo añadido; tal prejuicio puede ser menos frecuente en sociedades culturalmente plurales, pero de ninguna manera está ausente (Berry y Kalin, 1995). De hecho, Fernando (1993) ha designado al racismo como el problema y factor de riesgo más grave al que se enfrentan inmigrantes y su salud mental.

En consonancia con Berry (1970), ¿qué pasa con los niños y las niñas que llegan y/o conviven en un contexto cultural nuevo con el objetivo de tener acceso a la educación?

Para Berry, cuando la aculturación comienza temprano (por ejemplo, antes del ingreso a la escuela primaria), el proceso suele ser suave (Beiser et al., 1988). Las razones de esto no son claras; tal vez la inculturación total en la cultura de los padres no ha avanzado lo suficiente como para requerir mucho desprendimiento de cultura o para crear un conflicto cultural serio. Es posible que los conflictos entre las demandas de los padres y compañeros son máximas en este período, o que los problemas de las transiciones de la vida entre la niñez y la edad adulta son agravados por las transiciones culturales. Por ejemplo, los problemas de desarrollo de la identidad pasan a primer plano en este momento (Phinney, 1990) e interactúan con cuestiones de identidad étnica, lo cual multiplica las preguntas sobre quién es realmente.

Por tanto, los factores demográficos también pueden influir en el proceso de aculturación para la niñez y la adolescencia. Edad, sexo, religión y estado socioeconómico de la familia se han identificado como posibles fuentes de variación (Berry y Sam, 1997). También hay alguna evidencia que la composición étnica puede ser importante en las formas en que los inmigrantes se aculturán y se adaptan (Myles y Hou, 2003).

A modo de conclusión preliminar, ¿cuáles elementos de la teoría de Berry guiarán la interpretación de los relatos de niños y niñas en relación con su proceso de adaptación en su situación particular de estudiantes en zona fronteriza? Los componentes personales y contextuales de la sociedad de asentamiento, las características de la sociedad de origen y los fenómenos que existen antes y surgen durante el curso de aculturación. Las estrategias desarrolladas por Berry (1990) servirán como fuente teórica para acercarnos a esta realidad, sin abandonar una apreciación de los procesos de cambio conductuales y psicológicos que tienen lugar en los niños y las niñas haitianos como resultado de su agencia con otro grupo cultural en el escenario educativo.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Agradezco a la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) por brindarme la oportunidad de desarrollar la presente investigación en el marco del doctorado en Educación.

Al Dr. Ángel Hernández, Rector, quien abordó la necesidad de investigar el proceso educativo en las zonas fronterizas como parte de la agenda 2030 y la Convención de Niños, Niñas y Adolescentes. A la directora de esta tesis, Dra. Hilda López de George por su acompañamiento

sistemático e interés en hacer realidad una propuesta investigativa que impacte en la búsqueda de soluciones a problemas contemporáneos de la educación en República Dominicana. Por último, y en especial, al equipo directivo del Distrito 01 de Pedernales, a la directora Fior Daliza González y el grupo de maestros y maestras que día a día trabajan a favor de la educación de niños y niñas haitianos en la zona fronteriza.

6. Referencias bibliográficas

- Aycan, Z., & Berry, J. W. (1996). *Impact of employment-related experiences on immigrants' psychological well-being and adaptation to Canada. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(3), 240.
- Beiser, M. (1988). Influences of time, ethnicity, and attachment on depression in Southeast Asian refugees. *The American journal of psychiatry*, 145(1), 46-51.
- Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated Aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 239-252.
- Berry, J. W. (1974). «Psychological aspects of cultural pluralism: Unity and identity reconsidered». *Topics in Cultural Learning*, V. 2, 17-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100159.pdf>
- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of varieties of adaptations. En A. Padilla (Ed.). *Acculturation theory, models and some new findings*. Colorado: Westview press.
- Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their psychosociological implications. En N. Miller y M. Brewer (Eds.). *Groups in contact*. Nueva York: Academic Press.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation. En: J. Berman. (Ed.). *Cross Cultural perspectives: Nebraska Symposium of Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berry, J. W. (1997). *Integration, acculturation and adaptation. Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-34.
- Berry, J. W. (2001). *A Psychology of immigration. Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Berry, J. W. (2005). *Acculturation: Living successfully in two cultures. International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712. <https://r.issu.edu.do/xl>
- Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A personal journey across cultures*. Cambridge University Press.
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2011). Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing. *International journal of intercultural relations*, 35(5), 658-669.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (1997). Acculturation and adaptation. *Handbook of cross-cultural psychology*, 3(2), 291-326.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Dilla, H. (2015). Los complejos urbanos en la frontera dominico-haitiana. *Aldea Mundo*, 20(39), 45-54. ISSN: 1316-6727. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54343963005>
- Fernando, S. (1993). Racism and xenophobia. Innovation. *The European Journal of Social Science Research*, 6(1), 9-19.

- Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *SouthWestern Journal of Anthropology*, Volumen 23, N.º 4, Invierno. <https://r.issu.edu.do/eE>
- Halpern, D. (1993). *Minorities and mental health. Social Science & Medicine*, 36(5), 597-607. <https://doi.org/10.4321/s1576-59622008000200004>
- Jayasuriya, L., Sang, D., & Fielding, A. (1992). *Ethnicity, immigration and mental illness: A critical review of Australian research*. Bureau of immigration research.
- Krishnan, A., & Berry, J. W. (1992). Acculturative Stress and Acculturation Attitudes Among Indian Immigrants to the United States. *Psychology and Developing Societies*, 4(2), 187-212.
- Myles, J., & Hou, F. (2003). *Neighbourhood attainment and residential segregation among Toronto's visible minorities*. Statistics Canada, Analytical Studies Branch Research Paper Series.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological bulletin*, 108(3), 499.
- Retortillo Osuna, Á. (2009). Immigration, acculturation strategies and work values: an exploratory study. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2). 187-202. <https://doi.org/10.4321/s1576-59622008000200004>
- Silié, R., Segura, C. C., & Cabral, C. D. (2002). *La nueva inmigración haitiana*. Flacso.

Influencia de las estrategias de internacionalización en el mejoramiento de la calidad en la educación superior: caso Universidad de Cartagena (Colombia)

Influence of Internationalization Strategies in Improving Quality in Higher Education: Case University of Cartagena (Colombia)

Ingrid Blanco Hernández¹

Camilo Agámez Blanco²

Resumen

La revisión del Plan de Desarrollo, como de las actividades que en los últimos cinco años se han venido implementando en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Cartagena, evidenció una serie de debilidades en las estrategias implementadas para el logro de una mayor movilidad internacional de docentes y estudiantes, entre ellas bajos niveles de bilingüismo y poca asignación presupuestal para actividades de internacionalización. Por ello surge la inquietud de realizar una investigación con el objetivo de analizar el estado actual de su visibilidad internacional, a partir de las apreciaciones de diversos actores y la revisión de los informes de autoevaluación y proyectos educativos, como base para la formulación de estrategias que contribuyan al mejoramiento de sus indicadores de calidad relacionados con la internacionalización. La investigación es de tipo descriptiva propositiva, y se utilizó un método mixto. Se presenta una serie de estrategias organizacionales y programáticas para asegurar su calidad.

Palabras clave: internacionalización, estrategias, calidad, educación superior, docencia, investigación, extensión.

Abstract

The review of the development plan, as well as the activities that have been implemented in the Faculty of Economic Sciences of the University of Cartagena in the last five years, revealed a series of weaknesses in the strategies implemented to achieve a greater international mobility of teachers and students, such as low levels of bilingualism and little budget allocation for internationalization activities. Therefore, the concern arises to carry out an investigation with the objective of analyzing the current state of its international visibility, based on the assessments of various actors and the review of the Self-Assessment Reports and Educational Projects, as a basis for the formulation of strategies that contribute to the improvement of their quality indicators related to internationalization. The research is a propositional descriptive type; a mixed method was used. A series of organizational and programmatic strategies are presented to ensure its quality.

Keywords: internationalization, strategies, quality, higher education, teaching, research, extension.

¹ Universidad de Cartagena. Colombia, iblancoh@unicartagena.edu.co

² Universidad de Cartagena. Colombia, cagamezb@unicartagena.edu.co

1. Introducción

Con el auge de la globalización y el crecimiento de la competencia en la educación superior la dimensión de la internacionalización pasa de ser valor agregado a preocupación común, al convertirse en un indicador de calidad en la educación superior; y que sea igual de importante la internacionalización de los programas, de los procesos de enseñanza- aprendizaje que el aspecto tradicional sobre la movilidad (Martínez & Jiménez de Peña, 2012).

El concepto de internacionalización ha sido ampliamente discutido, pero aún no se ha llegado a un consenso sobre los indicadores más pertinentes para definir el grado de internacionalización de una universidad. Para la American Council on Education, este término en el contexto educativo es definido como «un proceso coordinado y estratégico que busca alinear e integrar las políticas, los programas, las iniciativas y universidades hacia una perspectiva global y una mayor conexión internacional», que orientan su desarrollo conceptual hacia la noción de internacionalización integral (ACE, 2012).

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Internacionalización de la Educación Superior es un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado.

Se entiende que la internacionalización es un proceso dinámico; es decir, un esfuerzo continuado de cambio o evolución y no un conjunto de actividades aisladas.

Desde una perspectiva cuantitativa, las clasificaciones tienen el potencial de ser un instrumento valioso para el aseguramiento de la calidad académica, porque, por un lado, pueden proporcionar información útil a los consumidores sobre las diferencias de calidad y, por otro, desempeñar un papel en el fomento de mejoras en estándares universitarios (Delgado-Márquez, Hurtado-Torres, & Bondar, 2011).

En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) establece entre sus factores para evaluar la calidad de los programas académicos «la interacción con el entorno nacional e internacional»; por tanto, los programas deben fortalecer procesos de cooperación con otras comunidades nacionales y extranjeras para el desarrollo de labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

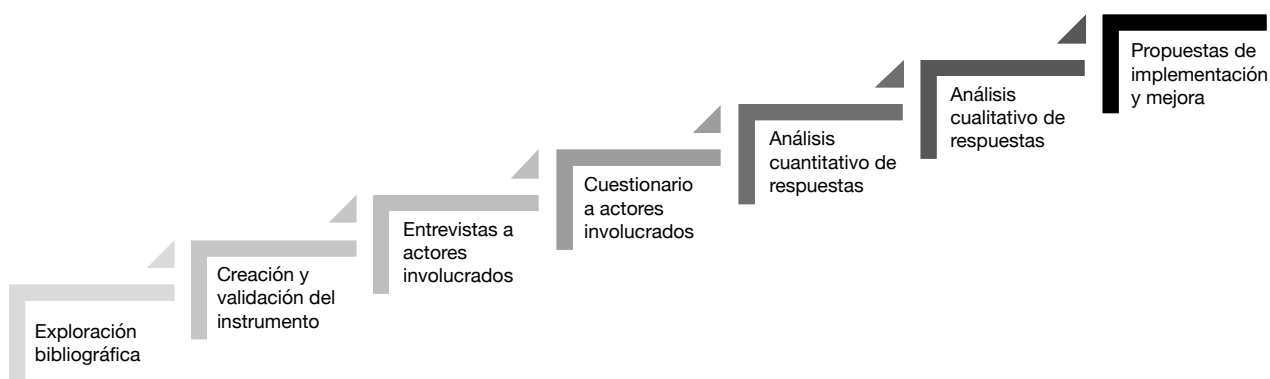
Para mejorar continuamente la calidad y la competitividad institucional se hace necesario la inclusión y la ejecución de la dimensión internacional en los programas académicos, con el propósito de formar a los estudiantes para actuar en un mundo complejo, independiente y globalizado.

En este sentido, la ponencia presenta el análisis de la influencia de las estrategias de internacionalización en el mejoramiento de la calidad de los programas académicos presenciales de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cartagena (Colombia), dada la importancia que este tema tiene para la institución, ya que constituye un factor de calidad y competitividad.

2. Metodología

La investigación es de tipo descriptiva-propositiva, dado que se identificaron las estrategias de internacionalización implementadas por los programas académicos presenciales de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Cartagena (FCE). Se compararon los logros de dicha facultad con las metas institucionales de internacionalización y se valoraron las apreciaciones y nivel de conocimiento que tienen de estas los estudiantes, docentes y directivos de los respectivos programas, para analizar los resultados, con el objetivo de generar propuestas que permitan aumentar la visibilidad y competitividad de la facultad, mediante un método mixto. Este es usado para ganar mayor visión y una comprensión más profunda del fenómeno investigado, al relacionar hallazgos complementarios de cada método con los resultados del otro método (Kelle, 2007, citado por Campos, 2009). La Figura 1 detalla las fases del desarrollo.

Figura 1
Fases del proceso investigativo



Nota: Elaboración de los autores (2021)

En la investigación se realizaron procedimientos que arrojaron datos con significado estadístico, propios de los llamados métodos cuantitativos y de las técnicas que propician palabras organizadas en discursos con contenido semántico, pertenecientes a los métodos cualitativos. Para obtener los datos cuantitativos se utilizó el cuestionario, y para los datos cualitativos la entrevista semiestructurada y una revisión documental de políticas nacionales, institucionales y lineamientos de la FCE.

A través del cuestionario se consiguió la opinión de los docentes y estudiantes con el fin de valorar sus apreciaciones y conocimiento sobre las estrategias de internacionalización implementadas en los programas de la FCE (Economía, Administración de empresas, Contaduría pública y Administración industrial). Se realizaron entrevistas semiestructuradas al decano

de la Facultad de Ciencias Económicas y a los directores de los cuatro programas para confirmar los aspectos revelados en los cuestionarios, ampliar elementos identificados en el mismo o esclarecer respuestas ambiguas y complementar con explicaciones adicionales, las relaciones que se establecen en el resultado del análisis cuantitativo (Tabla 1).

Los datos cuantitativos se analizaron a través de tablas dinámicas de Microsoft Excel 2019, y los datos cualitativos se codificaron y analizaron mediante el *software* Atlas Ti, para facilitar la interpretación y el análisis de la información obtenida.

Fue necesario acudir a fuentes documentales institucionales y de la Facultad de Ciencias Económicas: plan institucional de internacionalización (2018), los informes de movilidad, los informes de movilidad internacional institucional de docentes y estudiantes (2018) y el Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Económicas (2019-2022).

Tabla 1
Técnicas e instrumentos de la investigación

Participantes	Técnica de recolección de la información	Instrumentos	Número de participantes
Decano	Entrevista virtual	Entrevista semiestructurada	1
Docentes de planta	Encuesta	Cuestionario	36
Estudiantes de VII - IX semestres	Encuesta	Cuestionario	194
Directores de programas	Entrevista virtual	Entrevista semiestructurada	4

Nota: Elaboración de los autores (2021).

3. Resultados

La interpretación de los cuestionarios, el análisis de las entrevistas y la revisión documental, permitieron analizar el mejoramiento de la calidad de los programas de la Facultad de Ciencias Económicas, desde la internacionalización del currículo, de la investigación y de la extensión.

La internacionalización del currículo, a partir de los procesos de autoevaluación en los programas, condujo a las actualizaciones curriculares, que incluyeron, entre otros aspectos, seis niveles de inglés como segunda lengua en los planes de estudio; flexibilidad curricular con el reconocimiento de créditos académicos cursados en instituciones en el extranjero; proyección hacia la doble titulación; inclusión de bibliografía con temas actualizados en los planes de estudios con visión internacional y en inglés; cambios en las didácticas y metodologías apoyadas en las TIC, como las clases espejo, *flipped classroom*, *webinar*, con participación de docentes extranjeros; capacitación del personal docente en el manejo y la aplicación de

herramientas tecnológicas que posibiliten una mayor interacción con pares académicos internacionales.

La internacionalización de la investigación ha sido activa, dada la dinámica de los grupos de investigación y sus semilleros, quienes han mantenido una alta producción en las ponencias presentadas en eventos internacionales; publicación de artículos en revistas de alto impacto; realización de proyectos de investigación conjuntos apoyados por las redes establecidas con universidades de España, Canadá, Brasil, México, entre otras, lo que indica que las estrategias para el fortalecimiento de la investigación han influido en el incremento de los indicadores de calidad de esta función sustantiva.

La internacionalización de la extensión constituye una de las debilidades de la institución y de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), debido a la baja participación en proyectos comunitarios con enfoque internacional, así como programas de actualización y desarrollo profesional para empresas internacionales o con empresas locales con alcance internacional. Sin embargo, la crisis generada por la pandemia constituyó una oportunidad para mejorar esta función misional, con una visión internacional, lo que se evidencia con la participación de docentes en la organización de eventos académicos internacionales, la organización y orientación de cursos de educación continua, la realización de charlas y la realización de proyectos con redes internacionales para la celebración de congresos, seminarios y otros eventos de proyección internacional.

Como efectos negativos, se destacan la poca participación de los estudiantes en las actividades de internacionalización promovidas por la institución y la facultad, debido a diversas limitaciones manifestadas por estos actores; entre ellas estar poco motivados por limitaciones en el acceso a las herramientas tecnológicas y el internet para participar en encuentros virtuales; el manejo de un idioma extranjero que les impide su participación en eventos y pasantías en países con idiomas diferentes al español. Otro factor que han podido incidir en estos resultados han sido los medios de divulgación utilizados por la institución y la facultad para dar a conocer las convocatorias y las charlas promovidas por organismos internacionales como Fulbright, Alianza Pacífico, Becas Banco Santander, DAAD de Alemania, Colfuturo, Becas Carolina, Universidad de Purdue, entre otras.

4. Conclusiones

Para fomentar la sostenibilidad e institucionalización del proceso de la internacionalización es necesario cuidar aspectos de orden organizacional (estrategias organizacionales o de escala macro) que tienen por objetivo la integración y la institucionalización de la dimensión internacional e intercultural en las políticas generales de desarrollo institucional, en las políticas de talento humano y en los servicios de apoyo al proceso de internacionalización. En cuanto a las estrategias programáticas deben impactar las actividades académicas, relacionadas con la internacionalización del currículo, de la investigación y la extensión.

Se concluye que para mantener y mejorar los indicadores de visibilidad internacional de los programas de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) se debe brindar acompañamiento

y apoyo, tanto administrativo como financiero, a la comunidad académica para una mayor participación en actividades de internacionalización; impulsar la movilidad en doble vía; utilizar diversos canales de comunicación que permitan el acceso a la información de manera oportuna; lograr más convenios específicos y establecer más alianzas con entidades y redes internacionales de cooperación; así como propender por el fortalecimiento de convenios de doble titulación; impulsar el desarrollo de mercados internacionales mediante la prestación de servicios educativos; gestionar la participación en ferias internacionales mediadas por las TIC. Además, afiliarse a diversas redes de internacionalización que existen tanto en el país, como en Latinoamérica, Estados Unidos y Europa y apoyarse en los programas que viene adelantando el Ministerio de Educación y Procolombia.

5. Agradecimientos y reconocimientos

A la Universidad de Cartagena, a la Facultad de Ciencias Económicas, al grupo de docentes, estudiantes y directivos seleccionados en los programas de Economía, Administración de empresas, Contaduría pública y Administración industrial, por el apoyo brindado para la realización de esta investigación; a los auxiliares y al personal de apoyo técnico para el análisis e interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante los cuestionarios, las entrevistas y la revisión documental.

6. Referencias bibliográficas

- ACE. (2012). Obtenido de <https://r.issu.edu.do/4V>
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Acuerdo N.º 02 Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Bogotá, Colombia: Investigar Magisterio.
- Delgado-Márquez, B. L., Hurtado-Torres, N. E., & Bondar, Y. (2011). Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8(2), 265-284. doi:doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1069.
- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Cartagena. (2019). *Plan de Desarrollo 2019-2022*. Recuperado el 2020.
- Martínez, L. D., & Jiménez de Peña, C. H. (2012). *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos*. Obtenido de <https://r.issu.edu.do/aw>
- Universidad de Cartagena, Sección de Relaciones Internacionales. (2018). *Consolidado de movilidad internacional institucional estudiantes, docentes y administrativos*.
- Vicerrectoría de Relaciones y Cooperación Internacional. (2018). *Plan Institucional de Internacionalización*. Cartagena de Indias.

Análisis del modelo de gestión y liderazgo escolar en una institución formadora de docentes en México

Analysis of the School Management and Leadership Model in a Teacher Training Institution in Mexico

Raymundo Murrieta Ortega¹

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar la cultura organizacional de una institución formadora de docentes en México, al abordar el problema de la gestión estado céntrica y del liderazgo monopólico y vertical. El enfoque fue cuantitativo de tipo descriptivo; se utilizó un instrumento con 51 reactivos cerrados con escala tipo Likert, que integra 10 dimensiones. Se eligieron al azar a 12 informantes para participar en la encuesta, entre directivos, docentes, administrativos y personal de apoyo a la docencia, del total de 48 personas que conforman el programa educativo. Los resultados precisan que el modelo de gestión en la licenciatura en estudio es estado céntrico y el liderazgo es vertical, ya que incide en la dinámica y el clima laboral. Por tanto, se recomienda transitar hacia una gestión policéntrica, en la que el núcleo sean los actores educativos y hacia un liderazgo transformacional con base en la unión para lograr los objetivos académicos.

Palabras clave: evaluación, formación docente, gestión escolar, liderazgo escolar.

Abstract

The research is aimed at analyzing the organizational culture of a teacher training institution in Mexico, addressing the problem of state-centric management and monopolistic and vertical leadership. The approach was quantitative and descriptive, using an instrument with 51 closed items with a Likert-type scale, which integrates 10 dimensions, randomly choosing 12 informants who participate by answering the survey, among managers, teachers, administrative staff and teaching support staff, of the total of 48 people who make up the educational program. The results specify that the management model in the undergraduate study is state-centric and leadership is vertical, affecting the dynamics and work environment. Therefore, it is recommended to move towards a polycentric management, where the nucleus is the educational actors and towards a transformational leadership that is based on the union to achieve academic objectives.

Keywords: evaluation, teacher training, school management, school leadership.

¹ Benemérito Instituto Normal del Estado «Gral. Juan Crisóstomo Bonilla». México, murrieta.ortega.r@bine.mx

1. Introducción

A partir de la inclusión de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en mayo de 1994, se han presentado una serie de retos y desafíos para todos los niveles educativos, pero en especial para el nivel superior. Entre las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran las escuelas normales, recintos que por tradición han formado a los docentes que se desempeñan en la Educación Básica; estas escuelas presentan una serie de características históricas, sociales y culturales que las hacen diferenciarse de otras IES.

En 1984 se determina que los estudios en la normal se elevan a licenciatura, lo cual trajo consigo una serie de expectativas y necesidades que las escuelas normales han afrontado con el propósito de transformarse. No obstante, existen varios estudios que sugieren un cambio en la gestión institucional en beneficio de la formación de mejores docentes.

La gestión y el liderazgo escolar son aspectos clave para que las actividades académicas funcionen en los centros educativos; es importante abordar estos rasgos a partir de una mirada crítica y reflexiva sobre su ejercicio en una Escuela Normal ubicada en el centro de la República Mexicana, institución con una larga trayectoria de experiencia en la formación de docentes para Educación Básica, pero con pocos años desempeñándose como IES.

Hasta hace unas décadas, para ser maestro de Educación Básica bastaba con tener estudios de secundaria e ingresar a la escuela normal. Pero en 1984 se plantea la necesidad de fortalecer las funciones en las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior. Para ello se diseñan nuevos planes de estudio de licenciatura, con el bachillerato como su antecedente inmediato (Arnaut, 1998, citado por Cesín, 2007).

Ante este panorama, el proceso de adaptación de las escuelas normales ha sido lento; de ahí que la Secretaría de Educación Pública diseñara una serie de documentos clave para lograr la transformación de estas escuelas. Uno de ellos se denomina «El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales», el cual afirma que «es necesario que las escuelas normales avancen en procesos de cambio y mejoramiento de la gestión institucional, cuya finalidad primordial consiste en generar condiciones favorables que permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar altos niveles de aprendizaje» (SEP, 2003, p. 9), para la formación de docentes que el país necesita.

Uno de los grandes retos para transformar la gestión institucional en los planteles normalistas es su «heterogeneidad y diversidad, como consecuencia del tipo de sostenimiento; las modalidades de atención; el perfil profesional de la planta docente; las estructuras organizativas y de operación; los estilos de dirección; los procedimientos que aplican para regular el trabajo académico» (SEP, 2003, p. 35).

Un adecuado modelo de gestión y liderazgo escolar contribuye en la calidad de la formación docente, y promueve en los centros educativos prácticas pedagógicas eficientes y experiencias de aprendizaje más significativas, que modelan una formación docente idónea. Sobre el tema, Vargas (2010) afirma que «el liderazgo es una parte importante de la gestión escolar ya que el papel primordial de un líder es influir en los demás para que traten de alcanzar los objetivos establecidos» (p. 60). Uno de esos objetivos es la formación de un profesional de la

educación que habrá de desempeñarse en las escuelas del siglo XXI. Sobre el tema, De Zubiría (2013) afirma que «resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual» (p. 1).

En el caso de la Escuela Normal en estudio, pero en específico en el programa educativo en el que se realizó la investigación, se identifica un liderazgo enfocado a la autoridad y supervisión de las acciones, ya que es común observar que la influencia que ejerce el líder es mayor a través de la exigencia, la amenaza y la sanción. Lo anterior nos lleva a cuestionarnos: ¿qué factores inciden para que se presente determinado modelo de gestión y liderazgo escolar y cómo estos repercuten en la formación docente?, y ¿qué propuestas son viables para transitar hacia un modelo de gestión y liderazgo escolar idóneo que contribuya a la formación de mejores docentes?

El estudio se sustenta en dos teorías de liderazgo, la transaccional y la de transformación. La primera se refiere a la obtención de metas individuales y no involucra a los demás miembros; es el liderazgo centrado en el desarrollo de las estructuras, dirige desde el pasado, le da temor innovar, crea cultura de la norma, la rutina es lo básico; en fin, es un líder burocrático. La teoría de transformación es la unión de esfuerzos para lograr objetivos, en la cual el liderazgo es compartido, visionario y genera una cultura de la creatividad (Gorrochotegui, 1997, citado por Vargas, 2010).

Con respecto a la gestión escolar, se recuperan conceptos clave a partir de su clasificación: gestión estado céntrica, mercado céntrica, y policéntrica; se llega a la conclusión de que se debe pugnar por una gestión escolar policéntrica; es decir, que los principales actores y los que tomen las decisiones sean los involucrados en el proceso educativo, cuya principal característica es que no hay centro. La construcción de esta gestión se emprende de una manera democrática y participativa (Mejía y Olvera, 2010).

En México existe evidencia suficiente para mostrar que las políticas de gestión escolar se diseñan con base en una imagen construida desde el centro, en su mayor parte divergente de la realidad que vive la escuela. Lo anterior implica que la educación está en un esquema «estado céntrico» (Sarmiento, 1997, citado por Mejía y Olvera, 2010).

Por tanto, esta aspiración ideal de la gestión policéntrica se hace posible solo en la medida en que las decisiones de política educativa logran ajustar con lo que la escuela necesita y es capaz de brindar, cuando el centro educativo es puesto en el foco como organización social responsable del aprendizaje, cuando el Estado y la sociedad civil son capaces de poner atención a lo que ahora tienen que decir la escuela y sus actores (Mejía y Olvera, 2010).

2. Metodología

La investigación es cuantitativa de tipo descriptivo, la cual busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Bunker, 1986, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El instrumento para recabar la información es un cuestionario con 51 reactivos con escala tipo Likert, aplicado a 12 sujetos entre docentes, directivos y personal de apoyo a la docencia,

elegidos al azar. El análisis se enfocó únicamente en el indicador 5, «liderazgo». La integración de la información y el análisis de los datos se realizó mediante gráficas y con apoyo de la estadística.

Se aplicó la encuesta a 12 sujetos que corresponde al 25 % de los integrantes de la licenciatura en estudio. Los resultados generales, considerando las diez dimensiones, se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1
Indicadores de la encuesta

	Totalmente	Suficiente	Un poco	En nada
I. Identificación con la institución	35 %	38 %	25 %	2 %
II. Compensación y arraigo	17 %	19 %	39 %	25 %
III. Trabajo en equipo	4 %	37 %	40 %	19 %
IV. Actitudes ante el cambio	17 %	43 %	37 %	4 %
V. Liderazgo	25 %	32 %	33 %	10 %
VI. Motivación y ambiente de trabajo	33 %	35 %	23 %	8 %
VII. Capacitación y desarrollo	54 %	33 %	13 %	0 %
VIII. Productividad	20 %	46 %	28 %	6 %
IX. Información	13 %	30 %	44 %	13 %
X. Retroalimentación y evaluación	29 %	33 %	31 %	6 %
	25 %	35 %	31 %	9 %
	60 %		40 %	

Nota: diseño propio.

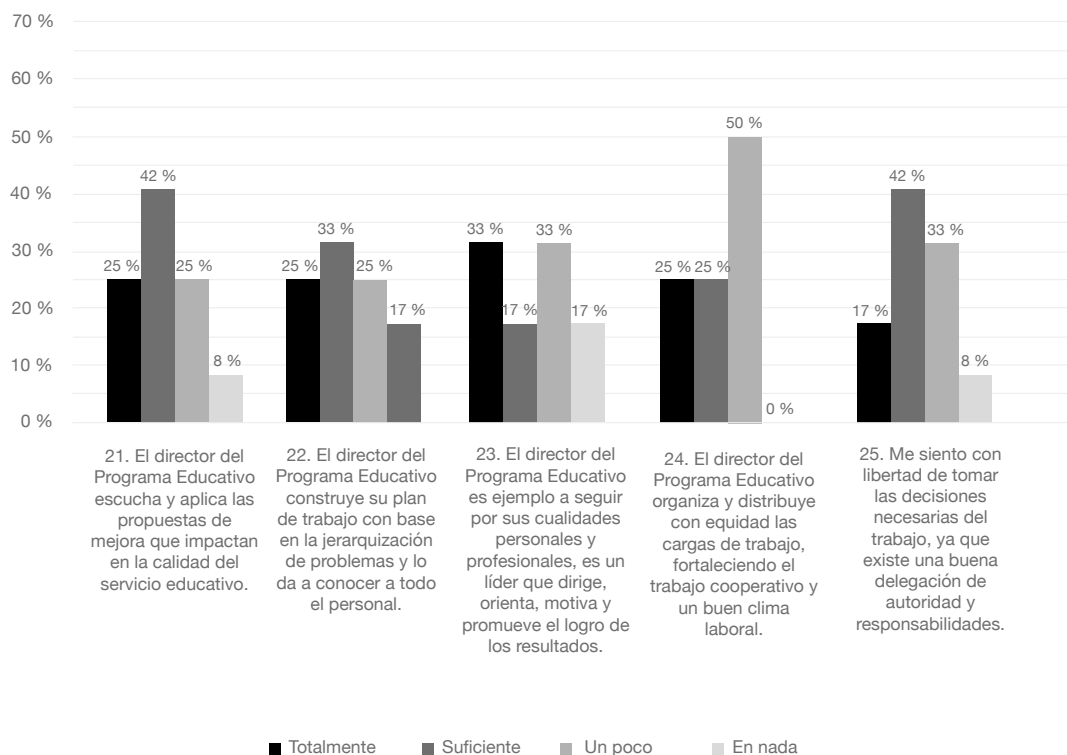
Nota: diseño propio

La dimensión 5, denominada liderazgo, integra cinco reactivos orientados a la figura del director del programa educativo. Los resultados generales obtenidos fueron totalmente de acuerdo, 25 %; suficiente, 32 %; un poco, 33 % y en nada, 8 %.

3. Resultados

Los porcentajes para cada reactivo se aprecian en la Figura 1.

Figura 1
Indicador liderazgo



Nota: diseño propio.

Dos son los reactivos que llaman la atención por orientarse hacia la opción desfavorable, uno de ellos es el 24: «el director del programa educativo organiza y distribuye con equidad las cargas de trabajo, fortaleciendo el trabajo cooperativo y un buen clima laboral», en el que se identifica que la respuesta de los encuestados fue «de un poco», con 50 %; en un porcentaje igualitario de 25 % «totalmente» y «suficiente». En el reactivo 23, «el director del programa educativo es un ejemplo a seguir por sus cualidades personales y profesionales, es un líder que dirige, orienta, motiva y promueve el logro de los resultados», el 17 % afirma que «en nada», al igual que otro 17 % se ubica en «suficiente»; asimismo, se encuentran a la par los porcentajes de «suficiente» y «un poco», con 33 %.

El resultado que más llama la atención es el referido a que la figura directiva no contribuye a un buen clima laboral por la inequidad de cargas de trabajo y el escaso trabajo cooperativo (Figura 1, Indicador 24); dichos factores afectan el desempeño académico de los docentes a su cargo, así como la posibilidad de mayores logros educativos.

Un ejemplo lo proporcionan los investigadores Peniche, Ramón y Rosario (2018, p. 85), quienes argumentan que los directivos se conciben a sí mismos como personas «con mucha apertura a críticas, que no les incomoda la opinión de los demás, y que permiten recibir propuestas de mejora para la organización; como una persona humana, con actitud de servicio para los demás». Sobre este tema, Álvarez, Torres y Chaparro (2016, p. 66), en su estudio, concluyen que un líder educativo debe poseer conocimientos administrativos, de planeación y gestión, además de sustentar su práctica de liderazgo en el proceso pedagógico.

Es importante retomar la propuesta de Peniche, Ramón y Rosario (2018, p. 96), quienes lo describen como «un docente líder, reflexivo, pensante, que tenga amplios contenidos de la realidad que se está viviendo, y tenga enfoque y oriente al alumno al qué hacer pero de la vida actual y no se quede en el pasado, que sea futurista». En el presente estudio no se asemeja esta definición, puesto que los encuestados perciben al director como el factor determinante en el desfavorable clima laboral ocasionado por la desigualdad de cargas. Quizás sea necesario enfocar el trabajo directivo hacia un liderazgo pedagógico, que en palabras de Álvarez, Torres y Chaparro (2016, p. 55) es aquel que se vuelca sobre el trabajo grupal y destina una parte esencial de su energía a «crear estructuras participadas por el alumnado y profesorado. Cuando esto no es así, la persona que ejerce el liderazgo acaba asumiendo demasiado trabajo y cansándose de ser un referente solitario para sus compañeros y para el alumnado».

4. Conclusiones

El liderazgo que se observa en el estudio está más enfocado en lo que Gorrochotegui (1997, citado por Vargas, 2010) llama líder burocrático. Por ello es necesario transitar hacia un liderazgo innovador (Nava, Huerter y Carro, 2018), también denominado pedagógico o compartido, que promueve la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y la responsabilidad en la puesta en marcha de las medidas de mejora (Macías, Chum, Aray y Rodríguez, 2018), además de orientarse hacia el liderazgo transformacional (Riquelme-Castañeda, Pedraja-Rejas y Vega-Massó, 2020).

Por otro lado, se precisa que el modelo de gestión sea estado céntrico y que tanto este como el liderazgo también sean verticales, es decir, coercitivos, que sancionan y no consideran en su totalidad la participación de los encuestados en la toma de decisiones. Las actividades son atendidas, pero se identifica que se lograrían mayores resultados en la formación de docentes si evolucionara hacia un liderazgo transformacional, centrado en el crecimiento de las personas. Es momento de plantearse la adopción del modelo de gestión policéntrico cuyo núcleo sean los actores educativos, además de transitar hacia un liderazgo transformacional-apreciativo que inspire y motive al cumplimiento por convicción.

Es importante mencionar que la formación docente ha dejado de ser una exclusividad de las escuelas normales, puesto que en la actualidad las universidades públicas y privadas están ofertando la formación pedagógica, con la posibilidad de que sus egresados participen en la convocatoria para el examen de ingreso al servicio profesional docente. Las escuelas normales como IES están ante grandes retos y desafíos, no se puede dejar a un lado toda una historia y las teorías implícitas arraigadas en ellas, pero se considera primordial atender aspectos básicos como formar docentes que el siglo XXI está demandando. La transformación educativa en las escuelas formadoras de docentes ha de ser reflejada con la innovación de las prácticas educativas; todo lo anterior a partir de reconocer a la gestión institucional con otra mirada, que cambie la dinámica académica y eleve los resultados en la formación docente a otro nivel.

5. Agradecimientos y reconocimientos

Agradecimiento especial a la institución formadora de docentes por la autorización para aplicar el instrumento de recolección de datos.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., Torres, A. M., & Chaparro, E. M. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68. <https://revistas.um.es/rie/article/view/206881/187121>
<http://www.slideshare.net/ignacioinspirado/astudilo-ortes-santib-liderazgo-apreciativo>
- Cesín, J. (2007) Educación para la vida y formación permanente: futuro de las escuelas normales. México: SEP.
- De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos de la educación del siglo XXI. *REDIPE VIRTUAL* 825, Julio de 2013 ISSN 2256-1536. https://issuu.com/noemygarcia8/docs/redipe_de_zubiria/1
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6.ª ed.). McGraw-Hill
- Macías, E., Chum, S., Aray, C., & Rodríguez, C. (2018). Liderazgo académico: estilos y perfiles de gestión en las instituciones de educación superior. *Rehuso: Revista de ciencias humanísticas y sociales*, 3(1), 59-70. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1229/1025>
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918001>
- Mejía, F., & Olvera, A. (2010). Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad. Algunas experiencias internacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. RLEE*, México. 40,(1), 9-52. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018883002.pdf>
- Nava, M. V., Huerter, M. L., & Carro, N. (2019). El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad. *Revista Práctica Docente*. 1(1), 85-102. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/Pub01.pdf#page=87>

- Peniche, R. S., Ramón, C. C., & Rosario, V. M. (2018). El liderazgo escolar entendido desde el directivo y el profesorado en educación superior. *Revista internacional de organizaciones*, (21), 85-108.
http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/288
- Riquelme-Castalleda, J. A., Pedraja-Rojas, L. M., & Vega-Massó, R. A. (2020). El liderazgo y la gestión en la solución de problemas. Una revisión de la literatura. *Formación Universitaria*. 3(1), 135-144.
<https://pdfs.semanticscholar.org/cade/ab91d8466389459b33b7ca00781181fe62a1.pdf>
- SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales*. Secretaría de Educación Pública.
- Vargas. I. (2010) ¿Por qué es esencial discutir acerca del liderazgo en la gestión escolar? *Revista Electrónica Educare*. 15(1), 59-66. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419006.pdf>

Alcances y limitaciones de los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia sexual infantil detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano

Study of Protocols and Action Routes Against Child Sexual Violence Detected or Comitted in the Ecuadorian Educational System

Mario Enrique Sánchez Armijos¹

Elizabeth Teresa Flores Lazo⁴

Oscar Miguel Cumbicus Pineda⁷

Rosario Paulina Moncayo Cuenca²

Emily Dayan Cobos Torres⁵

Inés Catalina Villamagua Jiménez³

Antonio Paúl Aguilar Maita⁶

Resumen

La investigación surge frente a la necesidad de analizar la política pública desde la especificidad de protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia sexual infantil, detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano. Su objetivo es examinar los alcances y limitaciones de estos instrumentos con especial atención en la prevención y detección de la violencia sexual infantil. Desde un nivel exploratorio, frente a un exiguo estado del arte, se planteó una estrategia con corte de revisión bibliográfica; su análisis sistemático develó que la falta de capacitación, sobrecarga laboral y el desconocimiento impiden una

Abstract

The investigation arises from the need to analyze public policy from the specificity of protocols and action routes in situations of child sexual violence, detected or committed in the Ecuadorian educational system; Its objective was to examine the scope and limitations of these instruments, focusing special attention on the prevention and detection of child sexual violence. From an exploratory level, faced with a meager state of the art, a strategy with a bibliographic review cut was proposed. His systematic analysis revealed that the lack of training, work overload and ignorance prevent from an effective detection of child

¹ Universidad Nacional de Loja. Ecuador, sanchez.mario@unl.edu.ec

² Universidad Nacional de Loja. Ecuador, rosario.moncayo@unl.edu.ec

³ Universidad Nacional de Loja. Ecuador, ines.villamagua@unl.edu.ec

⁴ Centro de Investigación e Intervención Social y Económica «Flor de Lotus». Ecuador, florese@flordelotus.org

⁵ Universidad Nacional de Loja. Ecuador, emily.cobos@unl.edu.ec

⁶ Universidad Nacional de Loja. Ecuador, antonio.aguilar@unl.edu.ec

⁷ Universidad Nacional de Loja. Ecuador, oscar.cumbicus@unl.edu.ec

efectiva detección de víctimas infantiles, sujetos de derechos. Se concluye que, estos instrumentos, desde 2014 hasta 2020, reflejan avances significativos en materia de protección, como la obligatoriedad de su cumplimiento y la inclusión de los enfoques de derechos, género, intergeneracionales, interculturales, inclusivos, pedagógicos y restaurativos incorporados desde 2017 y vigentes hasta la fecha. Asimismo, se destaca la implementación de un capítulo destinado a la protección integral, que establece los ejes: a) prevención integral, b) atención y protección integral, c) detección y denuncia, e) medidas de protección, f) reparación y restitución, g) derivación y articulación interinstitucional, h) acompañamiento, e i) seguimiento. Sin embargo, la naturaleza de la violencia sexual infantil no permite que todos los casos sean encasillados dentro de estos instrumentos, por lo que resulta imprescindible que sean actualizados con frecuencia, con la participación de expertos en la problemática, así como con las instituciones que forman parte del sistema de protección integral.

Palabras clave: política pública, protocolo, ruta de actuación, sistema educativo, violencia sexual infantil.

victims, subjects of rights. It is concluded that these instruments, from 2014 to 2020, reflect significant advances in terms of protection, such as the obligatory nature of their compliance and the inclusion of rights, gender, intergenerational, intercultural, inclusive, pedagogical and restorative approaches incorporated since 2017 and valid to date. Likewise, the implementation of a chapter aimed at comprehensive protection is highlighted, promoting the axes of: a) comprehensive prevention, b) comprehensive care and protection, c) detection and denunciation, e) protection measures, f) reparation and restitution, g) referral and inter-institutional articulation, h) accompaniment, and i) follow-up. However, the nature of child sexual violence does not allow all cases to be classified within these instruments, so it is essential that they be updated frequently, with the participation of experts, as well as with the institutions that are part of it. of the comprehensive protection system.

Keywords: public policy, protocol, course of action, educational system, child sexual violence.

1. Introducción

La violencia sexual en el Ecuador es una de las peores formas de afectación a los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes; la prevención y erradicación de esta silenciosa victimización es responsabilidad ineludible del Estado ecuatoriano, del sistema educativo, la familia y la sociedad.

Ecuador, al igual que otros países, se ve afectado por el incremento de la violencia sexual infantil. En 2022 cerca del 65 % de casos fueron cometidos por familiares directos y personas cercanas a las víctimas, de los cuales solamente uno de cada cuatro es denunciado. El temor a represalias, secuelas emocionales y/o los procesos que en ciertas ocasiones genera revictimización hacen que este tipo de infracciones queden en la impunidad y afectan en gran medida el desarrollo integral de las niñas y los niños (UNICEF, 2022). De igual modo, «el 56 % de niños, niñas y adolescentes han ingresado a instituciones de acogimiento por causa y efectos de la violencia» (Vallejo Vallejo, 2020).

Ecuador cuenta con un marco constitucional y legal para la protección de niños y niñas víctimas de violencia sexual, una de las peores formas de ataque a la integridad física, psicológica y sexual, que se desarrolla en los ámbitos privado y público, y que, al ser detectada o cometida en los centros educativos, debe ser denunciada por cualquier persona o institución. Si bien existen protocolos y rutas de actuación normados e institucionalizados, el limitado conocimiento por parte de los actores involucrados no permite su aplicabilidad y coadyuva a la vulnerabilidad, lo cual restringe la detección de situaciones de riesgo y promueve la afectación de derechos.

La negligencia de los padres en el cuidado y la protección de los hijos dentro del núcleo familiar ha ocasionado que se produzcan diferentes actos de violencia sexual infantil. Cerca del un 75 % de los casos nunca es denunciado, y los que lo son, lamentablemente en un 50 % nunca se llega a confirmar el delito, ni la responsabilidad de su autor; por lo tanto, queda un agresor libre y un niño que seguirá siendo victimizado. Las evidencias demuestran que el maltrato físico y el abuso sexual infantil puede manifestarse en generaciones sucesivas dentro de la familia, y se convierten en un ciclo de violencia constante, que incluso llega a normalizarse.

La necesidad de estudiar la política pública, desde la especificidad de los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia sexual detectados o cometidos dentro del sistema educativo ecuatoriano, surge en el marco del desarrollo del proyecto de investigación científica de la Universidad Nacional de Loja, en su fase exploratoria, puesto que de la búsqueda de un marco teórico conceptual se dará paso a investigaciones con niveles de alcance correlacionales y explicativos que permitan vislumbrar alternativas de solución a esta problemática social.

2. Metodología

La investigación tuvo un nivel de alcance exploratorio, y reflejó la exigua producción científica a escalas nacional e internacional, en torno a protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia sexual infantil detectadas o cometidas dentro del sistema educativo del Ecuador. Del alcance del estudio depende la estrategia de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010); los estudios exploratorios anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos, el trabajo se presenta como base para abordar otros niveles de investigación, en el marco del desarrollo del proyecto de investigación «Violencia sexual infantil en las escuelas municipales del cantón Loja: Una propuesta lúdica de innovación tecnológica para la detección temprana».

El problema de la violencia sexual infantil ha sido objeto de múltiples estudios científicos; por el contrario, la especificidad de las rutas y protocolos a la fecha no refleja mayores fuentes bibliográficas en el territorio nacional y en el extranjero. Para efectos de este trabajo se definió un tipo de investigación de revisión bibliográfica, que partió de la búsqueda, recopilación, organización, sistematización y posterior análisis crítico de la información. La revisión sistemática de bibliografía indagó estudios realizados sobre el tema de violencia sexual infantil bajo la especificidad de «Protocolos y rutas de actuación», sin aplicar criterios de exclusión en cuanto a idioma y año de publicación, pero sí se discriminaron fuentes no confiables, cerrando la búsqueda a los repositorios de Scopus, Redalyc, Scielo, Google Académico y Latindex, donde se pudo constatar la escasez de producción científica.

3. Resultados

En Ecuador las cifras de violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes son alarmantes; entre enero de 2014 y marzo de 2018 se reportaron 2.673 denuncias de violencia sexual detectadas dentro y fuera del sistema educativo (Arrovas Arrobas & Murillo Gualpa, 2019). Estas cifras no reflejan de manera precisa la magnitud del problema; es así que el Estado ha tomado medidas en cuanto a atención y prevención, al formular políticas públicas y para la producción de mecanismos y protocolos de actuación a fin de atender esta problemática (Arrovas Arrobas & Murillo Gualpa, 2019).

Ecuador cuenta, por mandato constitucional, con el Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral a Niñez y Adolescencia, con presencia en todo el territorio nacional (Arrovas Arrobas & Murillo Gualpa, 2019), que cumple las obligaciones del Estado ecuatoriano de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos humanos como mecanismos de protección contra la victimización y revictimización; sin embargo, hasta la fecha no logra una total consolidación e incluso creación en todos los cantones. La metodología de la ruta de protección y restitución de derechos es una política pública que contiene el conjunto de decisiones tomadas por autoridades competentes, y se implementa mediante la ejecución de planes y programas en coordinación interinstitucional, ya que responde a la doctrina de protección integral y al sistema interamericano de derechos humanos, que conceptualiza la reparación de derechos a través de procesos de compensación, rehabilitación, satisfacción, garantía de no repetición y la restitución integral.

Desde el momento en que se activa la ruta de protección y restitución de derechos en las instituciones educativas, el tiempo de atención, la etapa de clasificación de la denuncia, hasta la etapa de sentencia, el promedio de tiempo oscila entre dos y tres meses; las Unidades Judiciales Especializadas se presentan como una fortaleza para el juzgamiento técnico y especializado (Arrovas Arrobas & Murillo Gualpa, 2019).

Entre las debilidades que inciden directamente en el ejercicio profesional del equipo técnico de las unidades educativas se encuentran: a) la sobrecarga laboral, b) la carga emocional sin espacios de contención para los miembros del equipo técnico del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), c) la no discriminación entre casos que requieren mayor atención por su nivel de riesgo (Arrovas Arrobas & Murillo Gualpa, 2019), y d) debilidades significativas respecto a elementos técnicos, metodológicos, teóricos, y el trabajo aislado en profesionales encargados de la primera acogida.

El informe del Departamento de Consejería (Ortega Orozco, 2020) evidencia vulneración al principio de seguridad jurídica y su debido proceso, al no aplicar con propiedad los protocolos y las rutas de actuación del Ministerio de Educación. Además, la Ley de Educación y su reglamento no se encuentran desarrollados de manera clara, concisa, limitada, lo que resulta en casos ambiguos. Para Loinaz, Bigas & Ma de Sousa (2019) existe una necesidad notoria de mejorar los protocolos, pues el hogar es el principal lugar donde se generan estos delitos y son las instituciones educativas las que pueden y deben detectar estos hechos, mientras que el Estado debe garantizar que factores económicos y de concienciación interfieren en la detección y prevención de la violencia sexual infantil (Silva Mendez & Corona Vargas, 2010).

El afán de describir protocolos y rutas a manera de línea de tiempo conduce a la creación, en 2014, de primer «Protocolos de actuación frente a hechos de violencia y/o violencia sexual ocurridos o detectados en el ámbito educativo». En 2017, con leves modificaciones, se crea «Protocolos de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo». En 2018 se genera la «Guía de actuación frente a situaciones de violencia y situaciones asociadas al alcohol, tabaco y drogas, detectadas o cometidas en ofertas educativas extraordinarias para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa». En la actualidad, «Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo», creado en 2020, continúa vigente.

Estos protocolos y rutas de actuación frente a casos de violencia detectados o cometidos en el sistema educativo en Ecuador, pese a ser relativamente nuevos, ya que se crearon a partir de 2014, reflejan avances significativos en materia de protección integral de niñas, niños y adolescentes; la detección y prevención de la violencia con miras a evitar procesos de repetición y/o revictimización han sido su principal función. Estos instrumentos brindan lineamientos claros para todos los integrantes de la comunidad educativa y de las instituciones que forman parte del sistema de protección integral.

A pesar de los beneficios que ofrecen estos instrumentos, es necesario un trabajo conjunto e interinstitucional para garantizar de manera efectiva el interés superior del niño.

4. Conclusiones

La presencia del Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral a Niñez y Adolescencia requiere de una consolidación e implementación en todos los cantones; los Consejos Cantonales de Protección de Derechos y las Juntas Cantonales de Protección de Derechos requieren de un trabajo articulado con todas las instituciones que conforman el sistema de protección integral con el objetivo de priorizar el interés superior de los niños, niñas y adolescentes por encima de cualquier consideración administrativa.

El sistema educativo resulta una pieza fundamental para la detección temprana de la violencia sexual contra niñas/niños; sus protocolos y rutas de actuación protegen a los niños, niñas y adolescentes de procesos de revictimización. El desconocimiento de estos instrumentos es uno de los mayores problemas que actualmente se afronta; la falta de capacitación del personal docente y administrativo repercute en la función de detección y prevención, en el trabajo desarticulado, entre otros. Son problemas recurrentes que no han logrado ser superados, e incurrir en la vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes por parte del mismo sistema de protección.

La celeridad del proceso judicial se destaca como un factor positivo dentro del proceso que se lleva a cabo desde la detección. Sin embargo, se debe tener en cuenta que no todos los casos son denunciados ni detectados; por tanto, la impunidad aún es una meta por alcanzar.

Los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano se caracterizan por ser procedimientos que tienen la finalidad de prevenir y detectar situaciones de violencia. Las rutas de actuación son herramientas para la protección de derechos dentro de las instituciones, en el caso de las instituciones educativas del Ecuador; las rutas brindan una herramienta técnica que refleja el camino a seguir para asegurar la protección integral de niñas, niños y adolescentes ante la amenaza y/o vulneración de sus derechos; su sola presunción requiere de la obligatoriedad de la activación de los protocolos y las rutas.

En línea de tiempo, «Los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo ecuatoriano» fueron instrumentos creados en 2014, con una actualización en 2017 y su tercera y última edición en 2020, la cual se mantiene vigente. Respecto a los avances y las limitaciones, estos se enmarcan en especificidades que desde su creación se han ido implementando, suprimiendo o modificando en respuesta al avance de las normativas nacionales e internacionales, a las cuales el Ecuador está adscrito. A decir del ámbito y la población, desde su segunda edición hasta la fecha existe una especificidad que no fue planteada desde sus inicios, con un carácter de acogimiento obligatorio para todas las instituciones educativas de sostenimiento fiscal, municipal, fiscomisional y particular, en todos sus niveles: inicial, básico y bachilleratos (técnico, técnico profesional y complementario en artes) del sistema nacional de educación, así como los programas de educación especializada e inclusiva (domiciliaria y hospitalaria), en las modalidades presencial, a distancia, semipresencial, oferta educativa extraordinaria y en cada programa educativo

que genere el Ministerio de Educación. Este instrumento brinda lineamientos y acciones que deben implementar las autoridades de la institución educativa, el equipo de profesionales del DECE, docentes, personal administrativo y de servicio.

Otro avance relevante es la implementación de los enfoques de derechos, género, intergeneracional, intercultural, inclusivo, pedagógico y restaurativo incorporados desde su segunda versión en 2017. En 2014, en su creación, se contaba con principios rectores como el interés superior del niño, niña o adolescente, igualdad y no discriminación, prioridad absoluta y atención inmediata, visión integral, no revictimización, confidencialidad, privacidad y confianza, calidad y calidez, seguridad y protección, corresponsabilidad (Estado, sociedad y familia) y atención y seguimiento.

Dentro de las concepciones básicas abordadas en estos instrumentos para sus versiones segunda y tercera se aborda, en teoría, además de las formas de violencia tradicionales aquellas definiciones con tipologías específicas según su manifestación, relación entre la víctima y la persona agresora y los motivos socioculturales y/o situaciones de vulnerabilidad. Llama la atención que para su tercera edición, en 2022, se sumara todo un capítulo que aborda con creces la protección y el ciclo de los ejes para un proceso integral de enfoque con especial énfasis en niños, niñas y adolescentes, que garantizase atención especializada, prioritaria, inmediata y oportuna. Desde el ámbito educativo estos ejes son: a) prevención integral, b) atención y protección integral, c) detección y denuncia, e) medidas de protección, f) reparación y restitución, g) derivación y articulación interinstitucional, h) acompañamiento, e i) seguimiento; estos dos últimos no se encontraban especificados en la creación de los protocolos y las rutas, ante ningún tipo de casos de violencia.

Al pasar de los años tanto los protocolos como las rutas han ido ampliando y brindando a los miembros de la comunidad educativa mayores especificidades a seguir, con la finalidad de prevenir actos de repetición o revictimización; sin embargo, la naturaleza de esta problemática no permite que todos los casos sean encasillados dentro de las rutas y los protocolos, cuanto más al abordar violencia sexual infantil, por lo que resulta imprescindible que estos instrumentos sean revisados y actualizados con frecuencia con la participación de expertos y de las instituciones que forman parte del sistema de protección integral.

5. Referencias bibliográficas

- Arrovas Arrobas, G. A., & Murillo Gualpa, R. Y. (2019). *Reconstrucción de la Ruta de Restitución y Protección de derechos a niños víctimas de abuso sexual en una Unidad Educativa del Cantón Lago Agrio, año lectivo 2018-2019*. Guayaquil: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Loinaz, I., Bigas, N., Ma de Sousa, A. (2019). *Comparing intra and extra-familial child sexual abuse in a forensic context*. Toronto: Psicothema. doi:10.7334/psicothema2018.351

MARIO ENRIQUE SÁNCHEZ ARMIJOS, ROSARIO PAULINA MONCAYO CUENCA,
INÉS CATALINA VILLAMAGUA JIMÉNEZ, ELIZABETH TERESA FLORES LAZO, EMILY DAYAN COBOS TORRES,
ANTONIO PAÚL AGUILAR MAITA Y OSCAR MIGUEL CUMBICUS PINEDA

- Ortega Orozco, M. L. (2020). *Analizar cómo el informe del departamento de consejería estudiantil del Ministerio de Educación vulnera el debido proceso, en los casos de connotación sexual*. Guayaquil: Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Obtenido de <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/3774/1/T-ULVR-3181.pdf>
- Silva Méndez, J. L., & Corona Vargas, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 739-770.
- UNICEF. (2022). *UNICEF Ecuador*. Obtenido de Ahora que lo ves, Di No Más: <https://www.unicef.org/ecuador/ahora-que-lo-ves-di-no-m%C3%A1s>
- Vallejo Vallejo, M. E. (2020). *Guía interactiva para capacitación a docentes sobre rutas y protocolos del DECE mediante herramientas WEB 2.0*. Quito: Universidad Tecnológica Israel. Obtenido de <http://repositorio.uisrael.edu.ec/bitstream/47000/2506/1/UISRAEL-EC-MASTER-EDU-378.242-2020-051%20%281%29.pdf>