

ISSN:2603-5820



MLS EDUCATIONAL RESEARCH

Enero - Junio, 2022

VOL. 6 NUM. 1



<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>



MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

Vol. 6 ● Núm. 1 ● Junio - June - Junho 2022

ISSN: 2603-5820

<http://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM / EQUIPA EDITORIAL

Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe

Antonio Pantoja Vallejo. Universidad de Jaén, España.

Editores Asociados / Associate Editors / Editores Associados

África Cámara Estrella. Universidad de Jaén, España.

Inés Muñoz Galiano. Universidad de Jaén, España.

Juana M^a Ortega Tudela. Universidad de Jaén, España.

M^a Ángeles Peña Hita. Universidad de Jaén, España.

M^a Jesús Colmenero Ruiz. Universidad de Jaén, España.

Marlene Zwierewicz. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil.

Ramón Garrote. Universidad de Borås, Suecia.

Secretaría / Secretary / Secretário

Beatriz Berríos Aguayo. Universidad de Jaén, España.

Consejo Científico Internacional / International Scientific Committee / Conselho Científico Internacional

Circe Mara Marques. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Cristiane Porto. Universidade Tiradentes, Brasil

Daniela Saheb Pedroso. Pontifícia Universidad Católica do Paraná, Brasil

Flavinês Rebolo. Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Helena Maria Ferreira. Universidade Federal de Lavras, Brasil

Honorio Salmerón Pérez. Universidad de Granada, España

Javier Gil Flores. Universidad de Sevilla, España

Joel Haroldo Baade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil

Juan Bosco Bernal. Universidad Especializada de las Américas, Panamá

Juan Carlos Tójar Hurtado. Universidad de Málaga, España

Letícia Paludo Vargas. Universidade do Contestado, Brasil

Lidia Santana Vega. Universidad de la Laguna, España

Líliam Maria Born Martinelli. Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba, Brasil

Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense, Brasil

Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Maria José de Pinho. Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno. Universidade Federal de Goiás, Brasil

Miguel Pérez Ferra. Universidad de Jaén, España

Oscar Picardo Joao. Arizona State University, Estados Unidos;

Universidad Francisco Gavidia, El Salvador

Papa Mamour Diop. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Senegal

Paul Spence. King's College London, Reino Unido

2

Pilar Figuera Gazo. Universidad de Barcelona, España
Ramón Garrote Jurado. Universidad de Borås, Suecia
Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Brasil
Susana Gonçalves. Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Patrocinadores:

Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). España
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Campeche, México
Universidad Europea del Atlántico. Santander, España
Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB). Puerto Rico, EE. UU.
Universidade Internacional do Cuanza. Cuito, Angola

Colaboran:

Centro de Investigación en Tecnología Industrial de Cantabria (CITICAN). España
Grupo de Investigación IDEO (HUM 660). Universidad de Jaén, España
Centro de Innovación y Transferencia Tecnológica de Campeche (CITTECAM). México

Derechos de autor:

Todos los artículos que componen este número están bajo la licencia Creative Commons y cuentan con el Digital Object Identifier (DOI). Los autores conservan los derechos de autor y conceden a la revista el derecho de primera publicación con la obra simultáneamente licenciada bajo una licencia de atribución de Creative Commons que permite a otros compartir el trabajo con un reconocimiento de la autoría del trabajo con uso no comercial y la mención de la publicación inicial en esta revista.

Portada: Volcán Santa Ana (El Salvador).

MLSER es una publicación científica que se edita dos veces al año, meses de junio y diciembre.

SUMARIO • SUMMARY • RESUMO

- Editorial 5
- Estudio sobre el análisis de las estrategias empleadas por la facultad de enfermería para cumplir con la retención de los estudiantes del Programa de Enfermería..... 7
Study on the analysis of the strategies used by the nursing faculty to comply with the retention of Nursing Program students
Joseline López Lebrón, Leonardo Torrés Pagán. Universidad Internacional Iberoamericana (Puerto Rico).
- Evaluación del índice de satisfacción de los profesores participantes del curso educación emprendedora: jóvenes emprendedores. Primeros pasos de Sebrae en escuelas públicas del estado de Rondônia..... 21
Evaluation of the satisfaction index of teachers participating in the entrepreneurial education course: young entrepreneurs. First steps of sebrae in public schools of the state of Rondônia
Aparecido Claudio Scavassa, María Aparecia Santos e Campos. Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil).
- Las competencias docentes en su formación de pregrado: un estudio del perfil profesional para la acción pedagógica en educación básica en la ciudad de Soacha-Colombia..... 42
The competencies of teachers, in their undergraduate training: a study of the professional profile for pedagogical action in basic education, in the city of Soacha-Colombia
Marco Aurelio Suárez Ramírez, Luis Alan Acuña Gamboa. Universidad Internacional Iberoamericana (Colombia) / Universidad Autónoma de Chiapas (México).
- Incidencia de la realidad aumentada en el aprendizaje significativo de la Primera Infancia..... 65
Incidence of augmented reality in meaningful learning in early childhood
Olga Lucía Prado Rodríguez, Rita María de los Ángeles Sierra. Universidad Internacional Iberoamericana (Colombia) / Universidad Internacional Iberoamericana (Argentina).
- Las TIC para fortalecer las inteligencias múltiples y aprender historia en secundaria..... 90
ICT to strengthen multiple intelligences
Silvia Ferreyra. Universidad Internacional Iberoamericana (Argentina)
- El no lugar de la discapacidad auditiva infantil en la cultura oyente.....109
The no place of children's hearing impairment in the listening culture
Elizabeth Casallas Forero, María Aurora Arjones Fernández. Universidad de los Llanos (Colombia) / Universidad de Málaga (España).
- El Flamenco y la intervención socioeducativa126
Flamenco and socio-education intervention
Celia Velasco Rodríguez. Universidad de Sevilla (España).
- Desarrollo sustentable y la investigación científica en las relaciones universidades-empresa: retos y contradicciones en el contexto angolano143
Sustainable development and scientific research in university-business relations: challenges and contradictions angolano context
Roberto Cruz Acosta, Enrique Gabriel Gómez Llata Cázares. Instituto Superior Politécnico Maravilla de Benguela (Ángola) / Universidad de las Américas (México).



Iniciamos este primer número de 2022 cada vez más alejados de la pandemia que nos ha venido afectando en los últimos años. A pesar de que en ningún caso ha podido con el mundo de la investigación, sí ha afectado a la misma por la dificultad de acceso a los contextos concretos de estudio. Buena prueba de ello son los cientos de artículos que siguen llegando a MLSER en un flujo continuo de temáticas muy diversas.

La formación del profesorado es una de esas líneas de trabajo que se mantiene estable. Los tres primeros artículos se enmarcan en la misma. El primero de ellos hace referencia al análisis de las estrategias empleadas por la facultad de enfermería para cumplir con la retención de los estudiantes matriculados en un programa de enfermería en Puerto Rico. El propósito del estudio fue explorar las estrategias que utilizan los educadores para retener estudiantes en sus cursos, conociendo ya las diversas situaciones que afectan a la misma. La conclusión es que los educadores deben estar familiarizados con estrategias de retención que garanticen una educación de excelencia.

El segundo de ellos evalúa el índice de satisfacción de los profesores participantes en el curso de educación emprendedora: jóvenes emprendedores en escuelas públicas del estado de Rondônia (Brasil). Se trata de un estudio cualitativo-descriptivo en el que participaron 245 profesores de 6 ciudades este estado brasileño. Los resultados muestran que el curso ha tenido un efecto positivo en profesores y alumnos que siguen demostrando el espíritu emprendedor.

El tercer estudio analiza las competencias docentes en la formación de pregrado que trabajan en el nivel de educación básica en la ciudad de Soacha (Colombia). Utiliza técnicas como la entrevista y la encuesta en 50 docentes. El estudio muestra el perfil real del docente en el nivel educativo de pregrado y sus fortalezas y carencias a la hora de las prácticas como profesional, así como el acercamiento a los perfiles que solicita el estado. De igual modo, dará pautas para proyectar planes de mejora.

Continúa el número de MLSER con dos estudios vinculados con las tecnologías. Por una parte, la asociación entre el logro del aprendizaje significativo en la Primera Infancia, el nivel de comprensión y la Realidad Aumentada (RA) en un ambiente mediado por TIC. Para ello se plantea el método cuasiexperimental con dos grupos A y B que utilizaron RA en fases alternativas del estudio. Se llevó a cabo en el Colegio República de Colombia I.E.D. de Bogotá. Los resultados demuestran un crecimiento de los niveles de comprensión para cada una de las dimensiones consideradas en el marco conceptual de la comprensión. De otro lado, se analizan las TIC para fortalecer las inteligencias múltiples y aprender historia en secundaria en el Instituto Adventista Florida (Buenos Aires – Argentina), un centro educativo privado confesional con 340 matriculados en educación media. Mediante un estudio mixto se trabaja con 74 estudiantes de la modalidad en Ciencias Sociales de Educación Secundaria Superior y se recogen datos de 22 educadores, 14 profesores y 8 directivos. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de implementar la WebQuest integrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos, para mejorar el aprendizaje en Historia con el uso de TIC, favoreciendo las Inteligencias Múltiples.

Ya en otra línea de trabajo se inscribe el estudio sobre el no lugar de la discapacidad auditiva infantil en la cultura oyente, que tuvo como objetivo identificar las realidades culturales en las que se ve involucrado un grupo de 24 niños con discapacidad auditiva, junto con sus progenitores, adscritos a una importante institución educativa de la ciudad de Villavicencio (Colombia). Se utiliza una metodología cualitativa basada en la entrevista, la cartografía social y el grupo de discusión. Como conclusión general se evidencia la no

existencia de un lugar para la niñez con discapacidad auditiva dentro de la cultura oyente. De igual forma, se comprueba la existencia del fenómeno de la exclusión, que se ejerce desde una mayoría oyente de la lengua castellana hacia una minoría lingüístico cultural.

Continúa el número con el trabajo basado en la aplicabilidad y efectividad del flamenco como herramienta de intervención socioeducativa. Se utiliza el método etnográfico, basado en la recopilación de experiencias que fueron analizadas en profundidad a lo largo de más de cinco años en diferentes lugares de Andalucía. Los resultados obtenidos arrojan luz sobre las múltiples posibilidades del flamenco como herramienta aplicada a la intervención socioeducativa en el sentido de que aporta a las intervenciones estudiadas elementos concretos que favorecen el éxito en el trabajo realizado.

La revista se completa con un estudio en el contexto de Angola en el que se muestra la importancia que tiene la vinculación entre la universidad y la empresa, con el objetivo de analizar la capacidad de generar conocimiento a través de la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación en el proceso de transferencia del conocimiento en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible. En el contexto angolano el desafío es la asimetría de los poderes económico y político. Por este motivo, el esfuerzo ha de ser trabajar aquellos temas del desarrollo sostenible en los cuales puede jugar un papel importante la investigación científica enfocada a esfuerzos renovados e interdisciplinarios.

Antonio Pantoja Vallejo
Editor Jefe / Editor in Chief / Editor Chefe

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Como citar este artículo:

López Lebrón, J. & Torres Pagán, L. (2022). Estudio sobre el análisis de las estrategias empleadas por la facultad de enfermería para cumplir con la retención de los estudiantes del Programa de Enfermería. *MLS Educational Research*, 6(1), 7-20. doi: 10.29314/mlser.v6i1.693.

ESTUDIO SOBRE EL ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR LA FACULTAD DE ENFERMERÍA PARA CUMPLIR CON LA RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ENFERMERÍA

Joseline López Lebrón

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

joselinelop@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-1653-9006>

Leonardo Torres Pagán

Universidad Internacional Iberoamericana (México)

leonardo.torres@unini.org · <https://orcid.org/0000-0002-4757-6109>

Resumen. Antecedentes: La deserción escolar es un fenómeno que afecta a las instituciones educativas en todas sus categorías y estratos sociales. En los últimos años, las instituciones educativas de Puerto Rico han reportado una baja en la matrícula de estudiantes. Esto ha creado complicaciones económicas y por ende el cierre de programas y despidos, entre otras. Diversos estudios establecen que situaciones en la familia, sociales, el trabajo, entre otros factores, contribuyen a la falta de compromiso de los alumnos para finalizar su carrera. El propósito del estudio fue explorar las estrategias de retención que utilizan los educadores para retener estudiantes en sus cursos, conociendo ya las diversas situaciones que afectan la retención. Metodología: Cualitativo de índole transversal. Se recogieron datos demográficos, se aplicaron instrumentos y se realizaron entrevistas. Se entrevistaron 12 facultativos. La entrevista fue grabada en audio y los datos se transcribieron palabra por palabra. Los datos fueron sometidos a análisis de contenido. Hallazgos: A través de este estudio se logró analizar las estrategias más utilizadas por la facultad de enfermería para retener sus estudiantes hasta finalizar sus cursos sin afectar la calidad de la enseñanza. La retención es de suma importancia ayuda para obtener ayudas datos, fortalecer estadísticas, tomar decisiones e informes que se le proveen a las diversas agencias acreditadoras. También se conocieron carencias de nuestros estudiantes como fue la prioridad del trabajar y sacar a su familia hacia adelante dejando sus estudios en un tercer plano. Conclusión: Los educadores deben estar familiarizados con estrategias de retención que garanticen una educación de excelencia.

Palabras clave: Facultad, Estudiante, Retención, Estrategias educativas, Estrategias de Retención

STUDY ON THE ANALYSIS OF THE STRATEGIES USED BY THE NURSING FACULTY TO COMPLY WITH THE RETENTION OF NURSING PROGRAM STUDENTS

Abstract. Background: School dropout is a phenomenon that affects educational institutions in all its categories and social strata. In recent years, educational institutions in Puerto Rico have reported a drop in student enrollment. This has created financial complications and therefore the closure of programs and layoffs, among others. Various studies that face situations in the family, social, work, among other factors, use the lack of commitment of students to finish their degree. The purpose of the study was to explore the retention strategies that educators use to retain students in their courses, already knowing the various situations that affect retention. Methodology: Qualitative of a transversal nature. Demographic data were collected, instruments were applied, and interviews were conducted. Twelve physicians were interviewed. The interview was audio recorded and the data was transcribed word for word. The data were subjected to content analysis. Findings: Through this study, it was possible to analyze the strategies most used by the nursing faculty to retain their students until the end of their courses without affecting teaching. Retention is extremely important, help to obtain data, strengthen statistics, make decisions and reports that are provided to the various accrediting agencies. Shortcomings of our students were also known, such as the priority of work and taking their family forward, leaving their studies in a third plane. Conclusion: Educators must be familiar with retention strategies that guarantee an education of excellence.

Keywords: Faculty, Student, Retention, Educational strategies, Retention strategies

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) expone que actualmente existe una necesidad, cada vez mayor, de información de calidad sobre los recursos humanos en los sistemas de salud para mejorar la toma de decisiones y políticas a nivel nacional e internacional. El 87% de los profesionales de la enfermería están concentrados en tres países de América: Brasil, Canadá y Estados Unidos, que albergan el 57% de la población total de la región; es decir, 80 enfermeras por cada 10,000 habitantes en estos países lo que contrasta severamente con las menos de 10 profesionales de enfermería por cada 10,000 habitantes de Haití, Bolivia y República Dominicana (OMS, 2020). Otro dato relevante según la OMS es que el 3% de la fuerza laboral de profesionales de enfermería se encuentra en los 55 años o más y se espera que en los próximos 10 años se jubilen. Finalmente, la OMS también indicó que, en cuanto a la profesión de enfermería, para el 2030 los países tendrán que aumentar el número total de los graduados de enfermería a razón de un 8% anual en promedio y mejorar sus opciones de empleo y retención de este personal de la salud. Por otra parte, los educadores juegan un papel importante con los estudiantes, la institución educativa a la que pertenecen, la sociedad, el futuro del país, las regiones adyacentes, tanto a nivel nacional como mundial y la retención estudiantil. A través de la educación surgen formaciones profesionales que contribuyen a manejar, remediar y resolver las necesidades que se presentan a diario en nuestro ambiente, en el país y en las situaciones que enfrenta el ser humano. El Manual de Seguimiento y Evaluación de los Recursos Humanos para la Salud (Dal Poz, 2009) establece que se calcula que en el mundo faltan sobre 2.3 millones de médicos, enfermeros, parteros y más de 4 millones de trabajadores sanitarios en general. La OMS (2020) manifiesta que en

las Américas albergan el 30% de los enfermeros del mundo, o unos 8.4 millones, de los cuales 87% son mujeres. Esa concentración de profesionales de enfermería se observa en solo tres países que albergan al 57% de esta población.

La pandemia del SARS-COV-2 visibilizó el papel fundamental que desempeñan las enfermeras, los enfermeros y otros profesionales de la salud para proteger la salud de las personas y salvar vidas. Por tal razón, es importante comprender y analizar las estrategias que son empleadas por la facultad de enfermería para retener sus estudiantes y que estos se conviertan en futuros profesionales y contribuyan a la demanda laboral que existe en el mundo y especialmente en el caribe.

Las instituciones públicas y privadas que ofrecen estudios profesionales en Puerto Rico están enfrentando desafíos para cumplir con la demanda de mantener sus números de estudiantes matriculados hasta que estos finalicen la carrera profesional. Según describe Munizaga, et al, (2018) el fenómeno de la deserción escolar y las necesidades de retención de sus alumnos por parte de las facultades profesionales dentro de la región de América Latina y el Caribe conlleva importantes repercusiones sociales y económicas, tanto para los estudiantes, como para la sociedad en su conjunto. La deserción es una problemática que la viven las universidades a nivel mundial, no solo acontece a Latinoamérica (Nuñez, 2020). En los últimos años el tema de retención de alumnos matriculados se ha vuelto de vital importancia en los sistemas educativos universitarios a nivel mundial, principalmente en Estados Unidos. La retención hace referencia a las estrategias que son empleadas por la institución para poder convencer al estudiante de mantenerse en la institución. La deserción, por otro lado, es la acción de abandonar la carrera educativa. Este fenómeno de la retención estudiantil ha sido continuamente objeto de estudio debido a las repercusiones negativas que implica, pues, aunque se presenta en el sector educativo, afecta el desarrollo social y económico de las naciones e influye en la capacidad del individuo para ceder a un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno (Velázquez y González, 2017). En Puerto Rico se han realizado muy pocas investigaciones sobre las estrategias que utilizan las facultades para retener sus estudiantes durante todo el trayecto profesional en que se matriculan. La evidencia indica que la permanencia estudiantil se ve afectada de manera negativa por factores de rezago; la reprobación y el ausentismo que se consideraran factores muy complejos (Velázquez y González, 2017). Los estudiantes son los clientes de las instituciones, por lo que se debe hacer todo lo posible para retenerlos, y no es un trabajo que deberá hacer de manera aislada la universidad, sino que incluye la capacitación de los profesores sobre el tema (Haverila y McLaughlin, 2020). Para atender la brecha que existe en Puerto Rico, y levantar datos de la facultad de enfermería se realizó esta investigación cualitativa sobre las estrategias de retención utilizadas por la facultad de enfermería para retener a los estudiantes en sus cursos.

Preguntas de Investigación

Las preguntas del estudio de Investigación fueron: ¿Cuáles son las estrategias educativas que utiliza a la facultad para retener sus estudiantes?, ¿Qué estrategias ayudan actualmente a los facultativos para retener sus estudiantes hasta finalizar sus cursos y el programa educativo seleccionado? y ¿Cuáles estrategias les han funcionado a otros facultativos de la profesión de enfermería para retener sus estudiantes que cursan sus cursos?

Método

Este estudio es cualitativo, con un enfoque de investigación fenomenológica hermenéutica la cual hizo énfasis en este estudio sobre la experiencia vivida por los facultativos participantes de este estudio en cuanto a las mejores estrategias de para retener sus estudiantes hasta finalizar su curso. El tema de la retención que fue guiado a través de entrevistas abiertas para que estos pudieran abrirse y dar a conocer su sentir y experiencias vividas para poder contribuir con otros educadores de enfermería. Este enfoque permitió acercarnos al conocimiento, significados, similitudes y comprensión sobre la experiencia compartidas a través de los participantes sobre las estrategias de retención. Dentro del campo de la enfermería la fenomenología hermenéutica se presenta como un gran atractivo ya que favorece entender el fenómeno bajo estudio y comprender las experiencias de los facultativos de enfermería de diversas instituciones educativas, seleccionando o buscando estrategias para combatir el problema de retención de estudiantes de enfermería en sus cursos. Los componentes brindados a través de este enfoque fueron que los participantes brindaran herramientas para una mejor comprensión y contribución sobre el significado de cada uno de estos participantes sobre el tema. De igual forma contribuyeron con estrategias que le han sido efectiva en el momento de contribuir con la preparación de excelencia de los futuros profesionales de enfermería los cuales eventualmente revalidaran y ejecutarán diversas destrezas o competencias, con diversos seres humanos en diversas etapas y condiciones de salud.

La muestra consistió en 12 facultativos que laboran en sistemas públicos y privados en varios programas de enfermería Puerto Rico. Los participantes seleccionados cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (1) Tres años de experiencia o más en el área educativa (2) con grados académicos de Maestría o Doctorado en Ciencias en Enfermería, (3) estar ofreciendo cursos en los programas de enfermería. y (4) que aceptaran ser entrevistados y que la entrevista fuese grabada en audio. No participaron facultativos con un año de experiencia laboral y que no fueran enfermeros/as de profesión.

La guía de entrevista semiestructurada fue diseñada por la investigadora a base de la revisión literaria. Estas preguntas fueron validadas por un panel de cinco expertos en el tema de retención, educación, pertenencia, matrícula, estudiantes y facultad. Estos expertos trabajan en una institución educativa como educadores y ostentan puestos administrativos de liderazgo durante su experiencia. A estos se les pidió que evaluaran cada pregunta para verificar si estas cumplían con la claridad del problema a investigar, redacción u ofrecieran recomendaciones que ayudaran en la fiabilidad de la guía del estudio. Se realizó una segunda validación de la guía de entrevista con otros dos facultativos profesionales del área de educación de enfermería con más de 3 años de experiencia. (Tabla 1).

Tabla 1
Guía de Entrevista

Parte I: Entrevista sobre perfil sociodemográfico de los participantes del estudio

1. Género:
2. Edad:
3. Nacionalidad:
4. Experiencia:
 - a. ¿Cantidad de años que lleva ejerciendo como profesional de enfermería en escenarios estructurados y no estructurados, sin incluir área educativa?
 - b. ¿Cantidad de años que lleva ejerciendo el rol educativo como facultativo de los programas de enfermería existentes en la Isla?
5. Ubicación geográfica de zona laboral:
 - a. ¿En qué zona de la Isla usted labora (norte, sur, este u oeste)? De ser el caso de laborar en varias zonas favor de especificar las mismas).
6. Preparación Académica:
 - a. Mencione su preparación académica actual. De poseer otra información relevante a su preparación académica favor de compartirla.
7. Empleo:
 - a. ¿La contratación actual que usted posee es a tiempo completo o parcial?
 - b. Labora actualmente como facultativo en una universidad privada o pública. De laborar en ambos sistemas favor de especificar.

Parte II: Guía de Preguntas

1. ¿Qué usted entiende sobre el término retención estudiantil?
 2. ¿Qué dudas usted posee referente al tema de retención estudiantil?
 3. Dejándonos llevar por porcentos o por los parámetros: mayoría, minoría, mitad o ninguno.
 - a. ¿Qué cantidad o qué porcentaje aproximado de estudiantes usted entiende que retiene en los cursos que impartió o imparte actualmente? ¿Por qué?
 - b. ¿Qué le ha afectado a mantener la retención?
 - c. ¿Qué le ayuda a mantener la retención en sus cursos?
 4. ¿Qué estrategias son las más que utiliza para retener a sus estudiantes del Programa de Enfermería?
 - a. ¿Por qué usted entiende que debe utilizar esas estrategias para retener a sus estudiantes?
 - b. De todas las estrategias educativas que usted conoce o utiliza en la sala de clases ¿Cuál entiende que es la más efectiva? ¿Por qué?
 - c. ¿Cuál usted entiende, que es la estrategia más efectiva para retener los estudiantes del Programa de Enfermería?
 5. ¿Cuál es el nivel de importancia que usted le da a la retención estudiantil?
 6. ¿Qué otros factores a nivel institucional entienden usted que afectan o ayudan a la retención de los estudiantes hasta finalizar su carrera profesional?
 7. ¿Por qué usted entiende, que, a los educadores de la Profesión de Enfermería, se dificulta retener a los estudiantes en sus diferentes cursos?
 8. ¿En qué semestre o en qué año usted entiende que sí, no se suman los esfuerzos de retención y estrategias para retener a los estudiantes, podemos perder el estudiante del Programa de Enfermería?
 9. ¿Qué beneficios trae la retención estudiantil a usted y a la institución educativa a la que usted labora?
 10. ¿Cómo le afecta a usted, como educador la retención estudiantil? – De afectarle, de lo contrario, seguimos a la próxima pregunta.
 11. ¿Cuál es su sentir en cuanto a la retención de estudiantes?
 12. ¿Por qué usted entiende que los educadores debemos tener una buena retención de estudiantes?
 13. ¿Qué consecuencias le trae a usted como educador, el no retener a sus estudiantes en los cursos que usted imparte?
 14. ¿Cuál usted entiende, que es la mejor estrategia que ha utilizado para retener los estudiantes de enfermería de sus cursos hasta finalizar su carrera profesional? Y ¿Por qué la considera como la mejor estrategia, basado en su experiencia educativa?
-

Procedimiento

Este estudio fue aprobado por el panel de la Comisión Ética de la Institución Internacional de UNINI. Luego de anunciar el estudio de investigación en diversas instituciones educativas y plataformas de redes sociales, como Facebook e Instagram. Varios facultativos se comunicaron con la investigadora para participar. Aquellos que cumplieron con los criterios de inclusión se le explicó en que consistía el estudio y que se esperaba de ellos/as y se les solicitó que firmaran el consentimiento informado. Luego, se coordinó en mutuo acuerdo una cita para la entrevista en un lugar privado en las oficinas provistas por las instituciones educativas o en cuartos privados de las bibliotecas de las instituciones educativas. Se les explicó que utilizaran un seudónimo para proteger su identidad y privacidad. Los participantes no recibieron ningún incentivo por su participación en este estudio. El estudio tuvo una duración de aproximadamente un año.

Una investigación cualitativa busca explorar para obtener conocimiento profundo de un fenómeno o problema a través de la obtención de datos subjetivos que comparten los participantes; por lo cual el análisis de datos no conlleva la utilización de programas o estadísticas. Para el proceso de análisis de este estudio se utilizó el método *Carrying Out Qualitative*. Primero, para mantener el rigor del enfoque las entrevistas fueron escuchadas y transcritas palabras por palabras. Segundo, se identificaron los temas que reflejaban la cantidad de datos en común de los participantes. Este paso facilitó la codificación de los datos. Todas las grabaciones de los participantes fueron borradas al finalizar el estudio

Resultados

Características Sociodemográficos

Participaron 12 miembros de facultad incluyendo nueve mujeres y tres hombres de varias instituciones educativas. Se solicitaron datos sociodemográficos incluyendo el sexo, edad, tiempo que llevaban como educador/a y enfermero/a, lugar en que nació, zona en la que labora, preparación académica y si como facultad estaba a tiempo completo o parcial. La mayoría de la muestra estuvo entre los rangos de 21-60 años y constituida mayormente por facultad entre las edades de 41 a 50 años (Tabla 2).

Tabla 2
Sexo de los participantes

Rango de Edad	Muestra de participantes
20-30	1
31-40	3
41-50	6
51-60	2
61 o más	0

Estudio sobre el análisis de las estrategias empleadas por la facultad de enfermería para cumplir con la retención de los estudiantes del Programa de Enfermería

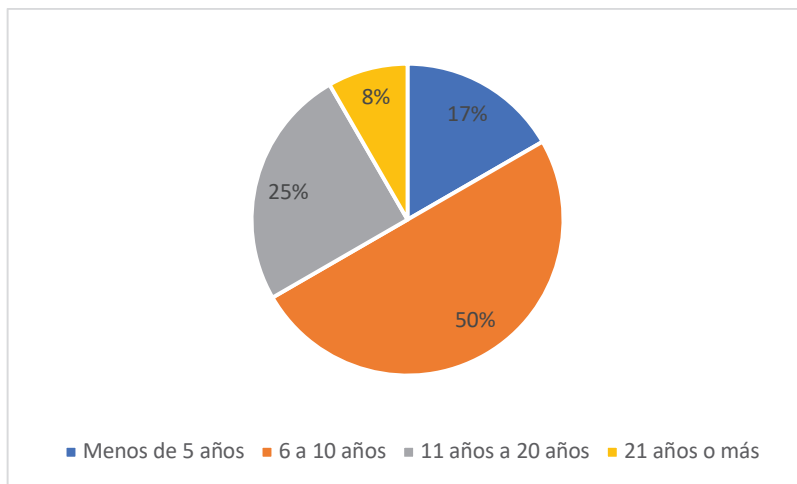


Figura 1. Antigüedad como profesionalista

Las preguntas al ser semiestructurada con preguntas abiertas, se hizo un análisis de las respuestas dadas por los participantes, como se muestra en la (Tabla 3).

Tabla 3
Resultados de la aplicación de la entrevista

ÍTEM	RESULTADOS DE LA ENTREVISTA
Ítem 1	La mayoría de los participantes lograron definir el concepto retención de forma correcta o cercana a lo que se reporta en la parte documental del estudio. Por otra parte, expresaron diversos conocimientos y definiciones sobre la retención estudiantil. <i>Participante fémima del estudio verbalizó: “Retención es una estrategia que el profesor crea de acuerdo con la diversidad de estudiantes que tenemos en un curso, para evitar que el estudiante se quite o se de baja del curso o abandone sus estudios como enfermero”.</i> <i>Participante fémima del estudio verbalizo: “Lograr que por más dificultad que tenga el estudiante del curso, se quede, porque cuenta conmigo, como profesional y le buscare estrategias para que se quede en el curso y muestre interés hasta el final, sin quererse irse”.</i>
Ítem 2	La mayoría de los participantes no demostraron “tener dudas sobre la retención estudiantil”, ya que “gran parte de estos están trabajando actualmente en sus lugares institucionales con la retención por ordenanza y prioridad en sus diversos trabajos como facultad de enfermería”. Participante femenina del estudio verbalizo: “No tengo dudas, pero de ser una situación compleja voy donde la persona designada en retención a que me oriente”.
Ítem 3	Utilizando los términos de comparación con la escala indicativa de “mayoría, minoría, mitad o ninguno” se expresarán en cuanto a qué cantidad de estudiantes retienen en los cursos que ofrecen. Los participantes expresaron que “retienen la mayoría de sus estudiantes en sus cursos”. <i>Fémima participante del estudio verbalizó: “Estuve mi retención bien alta, solo no me terminan uno o dos. Así que la mayoría logro retener”.</i>
Ítem 4	Para los términos de la escala (mayoría, minoría, mitad o ninguno) la mayoría de los participantes optaron por “expresarse en porcentos de retención por curso” ofrecido al

	finalizar el semestre, trimestre o bimestre dependiendo la opción de estudio que ofrece la institución educativa a la cual laboran.
Ítem 5	<p>La mayoría de la facultad de enfermería participante de este estudio utiliza diversas estrategias para retener sus estudiantes tales como: Fémica participante del estudio verbalizó: <i>“El primer día de clase los entrevisto, los conozco, veo sus necesidades, les hago una preprueba, ya sea verbal o escrita para conocer en donde están para así ir desde el nivel más bajo de aprendizaje hasta lograr el nivel de análisis y aprendizaje que yo deseo tener en mi salón de clases para cumplir con los objetivos del curso”</i>.</p> <p>Fémica participante del estudio verbalizó: <i>“Lo primero que hago el primer día es observar al grupo, voy donde cada uno haciéndole preguntas claves de como: si trabajan, donde viven, quien los trae a la universidad, si tienen algún familiar enfermero, porque quieren ser enfermeros, entre otras. Luego les dejo abierto que, si me quieren decir algo más en privado que vengan al finalizar la clase, les doy mi número de celular para cualquier emergencia, hago las clases interactivas, dependiendo cada grupo, tengo grupos más jóvenes y con pavera tengo otros más adultos o con algún tipo de experiencia ya en la salud. Algo que los atrae mucho es que les hago historias de cosas que me pasaron o si no me invento situaciones que podrían pasar en el hospital y me hago la que fue a mi como enfermera que me paso... de ahí les pregunto y si hubiera sido a ustedes que harían y voy subiendo su nivel de análisis y relajación en el curso”</i>.</p>
Ítem 6	<p>En cuanto a la importancia de la retención estudiantil todos los participantes indicaron que exponen:</p> <p>Participante del estudio masculino verbalizó: “que de la retención de sus estudiantes depende su trabajo o la renovación de su contrato.” En cuanto a la retención de los estudiantes expresaron: <i>“es un criterio fundamental de su evaluación por sus patronos para la renovación de su contrato.”</i> (femenina participante del estudio.</p>
Ítem 7	<p>La facultad participante se expresó “que la mayoría atraviesa diversas dificultades para retener a sus estudiantes debido a diferentes factores que enfrentan los estudiantes del Programa de Enfermería”. Entre estas mencionaron:</p> <p>Participante fémica del estudio verbalizó: <i>“Que el estudiante muchas veces no se le motiva y se le abruma con muchas preguntas y trabajos demasiado largos sin medir la capacidad y conocimiento de los niveles de dificultad de cada curso”</i>. A veces no todos tienen la capacidad intelectual para esta profesión, necesitan ser humanistas y entender las largas jornadas laborales que les esperan. Si un estudiante identifica que no puede con los contenidos o simplemente no es bueno para las ciencias, matemáticas y humanismo que conlleva esta profesión deberían identificarlo desde los principios y encaminarlo a otras opciones de estudio. La enfermería no es para todos y eso hace tener estudiantes y perderlos luego de una práctica clínica por fundamentos que cambian pañales, baña y curan úlceras. Una gran parte no puede llevar esas tareas pues no debe estar finalizando una carrera de enfermería.</p> <p>Participante masculino participante verbalizó: <i>“Porque a veces no se nos respeta nuestro trabajo, las decisiones existe una burocracia en las instituciones que nos regulan o nos reglamentan y eso dificulta que se logre. Se supone que nadie le cambie la nota que otorga el profesor a un estudiante y me molesta cuando viene alguien con más posición de nosotros a preguntar porque le quite puntos en ortografía, contenidos y otras áreas que eso no es lo que va a realizar en el hospital, no se dan cuenta que la educación conlleva otras áreas que no son dar medicación y un completo de un todo. Entiendo que la libertad de cátedra debe estar presente y nadie debe ser capaz de controlar las decisiones de calificación y evaluación al menos que exista situaciones preexistentes con el profesor o el alumno muchas veces es el estudiante que se cree que tenía todas A en la escuela en la universidad también, el formato cambia, los objetivos y los estilos”</i>.</p>
Ítem 8	<p>La mayoría de los participantes enfatizaron que “cualquier momento se puede perder un estudiante”. Coinciden que el mayor factor es la “falta de motivación durante su primer semestre o sus primeras clases”.</p> <p>Otros participantes se expresaron <i>“que se puede perder un estudiante en el semestre de verano ya que la modalidad por lo regular que se ofrece en un semestre o en dos meses todo lo que se ofrece en un semestre.”</i></p>

Estudio sobre el análisis de las estrategias empleadas por la facultad de enfermería para cumplir con la retención de los estudiantes del Programa de Enfermería

	<p>Fémima participante del estudio verbalizó: <i>“El verano ya que es la temporada fuerte y de poco tiempo de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes optan por darse de baja en mi opinión y análisis en todos estos años de profesora. Es difícil decirle a un estudiante que lo que se le ofrecía en 18 semanas en un semestre lo tendrá en 18 semanas corridas o hasta en 9 semanas corridas todos los días”.</i></p>
Ítem 9	<p>La mayoría de los participantes coinciden que entre <i>“mayor retención de estudiantes mayores ayudas económicas les proveen a las instituciones para mejorar su infraestructura, nómina, tecnología, compra de libros entre otros útiles”</i> Entre más estudiantes, indicaron los participantes <i>“la institución educativa será capaz de crear mayores oportunidades para conservar su empleo los empleados, adquirir nuevos recursos para ofrecer mejores estrategias, mayor adiestramiento a la facultad y personal a cargo de otros miembros de la institución.”</i></p>
Ítem 10	<p>La mayoría de los participantes del estudio contestó que no le afecta la retención estudiantil. Mientras que la minoría expreso que a veces la institución exige un porciento de retención por programa educativo y les <i>“es un poco frustrante”</i> ya que muchas veces <i>“no logran retener los estudiantes hasta finalizar el curso”</i>. <i>Expresaron ser varias las situaciones que expresan con algunos cursos que ofrecen para retener sus estudiantes, pero realmente a ellos “no les afecta el que terminen o no dependiendo la institución educativa si es privada o pública”.</i> Participante fémima verbalizó: <i>“No me afecta, pero en las áreas clínicas es difícil mantener una retención por las ausencias o por pobre dominio de destrezas”.</i> <i>“Si no cumplen con las horas y las normas no puedo retenerlo pues se recomienda a darse de baja del curso matriculado o a repetir el curso. No es justo pasar un estudiante sin las destrezas y objetivos del curso”.</i></p>
Ítem 11	<p>La mayoría de los participantes del estudio expresan que la retención estudiantil muchas veces se convierte <i>“en una obligación y deja de ser un privilegio para un estudiante que realmente tenga la necesidad de ser retenido en la institución”</i> por una situación en que amerite que se le retenga. Siendo la palabra clave de la mayoría de los participantes del estudio, <i>“que la institución les quita la autoridad de la decisión de retener o no al estudiante”</i> lo cual muchas veces expresaron que les exige la Institución, retener <i>“al estudiante que realmente no tiene la capacidad o no merece quedarse a finalizar el curso por diversos incumplimientos.”</i> La minoría establece que es un método nuevo, <i>“que los ayuda a mantener sus estudiantes pero que necesitan urgentemente que los adiestren sobre la retención, les ofrezcan ayudas, estrategias y talleres para poder cumplir con las exigencias de muchas de las instituciones educativas.”</i></p>
Ítem 12	<p>La mayoría de los participantes del estudio aseguran que tener una buena retención de estudiantes es importante y beneficiosa para las instituciones educativas. La mayoría de estos expresan de alguna forma están categorizados en su institución <i>“como profesores exitosos o buenos”</i>, <i>“les provee orgullo”</i>, motivan a sus estudiantes y contribuyeron al éxito de estos. La minoría por otra parte establece que <i>“tener una buena retención de estudiantes les ayuda a tener una renovación de contrato o de las dificultades que trae el curso que están ofreciendo.”</i></p>
Ítem 13	<p>Las consecuencias según contestaron la mayoría de los facultativos es que muchas <i>“instituciones educativas los penaliza por no retener una cantidad de estudiantes en sus cursos”</i>, mientras la minoría establece que el no retener a sus estudiantes <i>“hace que su programa no se promueva”</i> o <i>“literalmente no se mercedee”</i>, <i>“no llegue a los números de los estudiantes necesarios en la matrícula del programa”</i> y <i>“no ayudará a que su programa demuestre en el campo laboral que son buenos.”</i> Entre las penalidades que mencionaron los participantes por no retener a sus estudiantes se encontraban <i>“no renovación de sus contratos”</i>, <i>“no recomendaciones como facultad que pruebe retener a sus estudiantes”</i>, <i>“los consideraban pocos flexibles entre otras.”</i></p>
Ítem 14	<p>Los facultativos participantes en su mayoría expresan que la mejor estrategia <i>“es la comunicación”</i>, <i>“conocer al estudiante”</i>, <i>“entrevistar al estudiante”</i>, y <i>“conocer sus necesidades.”</i> También la mayoría concordaba que traer sus vivencias como profesionales de enfermería ya sea en un hospital o cualquier otro escenario que ejercieran como enfermeros a sus clases <i>“les ayudaba a ampliar el análisis”</i>, <i>“a sentir que el estudiante</i></p>

podía entender mejor la situación o enfermedad que están discutiendo en la clase”. El traer vivencias les ayuda grandemente “a motivar el estudiante” y este pueda recordarlo en su examen y área clínica.

Discusión

Dado a la magnitud del fenómeno de la retención estudiantil en P.R muchas instituciones educativas se han visto afectadas y más con los cambios que desencadenó la Pandemia, la cual llevó a muchas instituciones adquirir nuevas modalidades de ofrecer sus cursos. Muchas instituciones dieron a conocer en los distintos medios del país que estuvieron que tomar medidas de bajada de jornada laboral, despidos de empleados y cierres departamentales, entre otros aspectos dada a la baja matrícula y retención de sus estudiantes hasta finalizar sus cursos o carrera profesional. En términos de los resultados obtenidos en este estudio la mayoría de la facultad participante pudo articular claramente lo que para ellos/as lo que significa la retención de estudiantes.

La retención de estudiantes para la mayoría de los participantes del estudio fue un tipo de estrategia, la cual utilizan de acuerdo con su grupo o estudiantes para mantenerlos hasta finalizar el curso o carrera. Esta definición concuerda con lo que se describe la literatura sobre este concepto y envuelve a las estrategias que son empleadas por la institución para poder convencer al estudiante de mantenerse en ella y lograr la culminación de sus metas profesionales. La facultad participante del estudio compartió diversas estrategias utilizadas para retener a los estudiantes en sus cursos en los cuales la gran mayoría de estos coincidió en la importancia de conocer a sus estudiantes para poder identificar sus necesidades, la observación del grupo fue otra estrategia que presentaron la mayoría de los participantes de este estudio. De igual forma la estrategia más utilizada para mantener a sus estudiantes animados en sus cursos fue la implantación de compartir sus vivencias, experiencias y situaciones que les pasaron a través de sus diversas contrataciones como enfermeros en diversos escenarios estructurados o no estructurados.

El uso del laboratorio de destrezas con mayor frecuencia les ayudaba a mantener a sus estudiantes con ánimos de continuar aprendiendo y sentirse más cercano a la meta de finalizar su carrera profesional. Dentro de este estudio como investigadora me exalto la parte del estudio en donde varios facultativos expresan que en algunos de sus trabajos la renovación de su contrato depende de su retención. Es un dato alarmante porque no siempre se cuenta con estudiantes que cumplen todas las competencias, destrezas y contenido teórico entre otros factores para alcanzar su meta de finalizar su carrera. Debemos estar conscientes que no siempre contaremos con estudiantes que puedan culminar su curso con notas favorables, pero si como facultativos debemos tener el interés y herramientas para impartir una educación de excelencia para poder graduar enfermeros con el conocimiento, destrezas y competencias requeridas por las reglamentaciones de la profesión. La facultad debe ser consciente y tener una buena planificación de las lecciones a ofrecerle a los estudiantes según los participantes del estudio como diversas estrategias o métodos para evaluar como son diversidad en los exámenes como pareo, escoge, menciona, preguntas mantener una variación y no ser muy repetitivos ya que tenemos diversidad en el aprendizaje de los estudiantes. Debemos ser estratégicos y utilizar estas diversas estrategias para poder retener de manera más efectiva a los estudiantes sin afectar la calidad de enseñanza.

Durante el estudio se pudo identificar a través de algunos facultativos participantes del estudio las exigencias institucionales según estos expresaron a través de este estudio para estos poder cumplir con la retención de sus estudiantes las cuales muchos de ellos entendían que no eran justas y afectaban la calidad de la enseñanza o el compromiso de los estudiantes con la decisión de estudiar y obtener las competencias requeridas por el currículo de estudio. Por otra parte, se estudió la carencia o necesidad que enfrentan los facultativos participantes del estudio en cuanto a los recursos a nivel educativo como talleres, facilidades, personal, entre otras para trabajar la situación de la retención en sus trabajos de una forma más eficiente. A causa de este estudio se comprende que aun la facultad necesita mayor apoyo de parte de la institución para estos poder poner en práctica las diversas estrategias que se han podido identificar como efectivas para retener los alumnos hasta finalizar su carrera de estudio profesional.

Fortalezas y limitaciones

Como en la mayoría de los trabajos de investigación existe una gran variedad, situaciones y diversidades que hacen las limitaciones del estudio que se investigó. Para este trabajo no fue la excepción cabe resaltar que en este estudio puedo concluir que dentro de sus limitaciones me conmueve a investigar más sobre el problema porque a su vez recalco que no solo la retención de los estudiantes recae en solo estrategias de retención para retener a los estudiantes hasta finalizar su curso si no esta es una línea parte del problema, pero no la solución completa al problema de retención de estudiantes. Las estrategias educativas ayudaran a la facultad a mejorar sus estrategias y organizar políticas, protocolos o políticas y combinarlas con los contenidos, pero no a lograr una permanencia del estudiante al 100% de su curso. Las estrategias educativas para retener estudiantes juegan un papel importante en la retención del estudiante, pero no son el único elemento importante al momento de permitir que un estudiante permanezca en la institución o en su programa de selección de estudios.

Entre las limitaciones se encontró la diversidad de niveles académicos que ofrecen los facultativos participantes del estudio. Actualmente enfermería se ofrece en Puerto Rico como practico, asociado, bachillerato, maestría y grado doctoral. Al tener participantes que ofrecían diversos cursos las estrategias utilizadas para retener a sus alumnos hasta finalizar eran diversas a pesar de que algunas repetitivas y de vital importancia al momento de retener los estudiantes. Otra limitación de este estudio en esa misma línea que puedo mencionar de este estudio fue el nivel académico que imparten, también no deben participar profesores que ofrecen varios niveles a la vez. Ya que no logran identificar o recrear exactamente la escena si fue una buena estrategia o no de acuerdo con el nivel de estudio ofrecido al estudiante. Para un próximo estudio me enfocaría solo en un grado específico y no en todos los existentes. Puedo considerar como una limitación del estudio la capacidad de la facultad de generalizar la situación de la retención, el tener muestras de facultad del sector público y privado, contar con facultad que ofrece cursos en diferentes instituciones por ser facultad conferenciante o a tiempo parcial y tener facultad regular es decir a tiempo completo.

Otra limitación de este estudio lo fue si la facultad participante del estudio laboraba para el sector privado y público o publico solo o privado solamente. El laboral en el sector público o privado crea una gran diferencia en cómo se trabajan las estrategias, los esfuerzos, las metas de la institución educativa y como se manejan las situaciones de la institución, del

estudiante y de la facultad. En un próximo estudio en uno de los criterios de exclusión seleccionaría facultativos de un solo sector de empleo o realizaría un estudio comparando las estrategias que utiliza un profesor del sistema privado contra el del sistema público. En una próxima ocasión realizaría una comparativa del sistema público y privado, ya que las exigencias para estos son distintas. Otra limitación identificada en este estudio es si el profesor era a tiempo completo o tiempo parcial, de igual manera si tenía dos empleos en lugares diversos relacionados a la educación. Como limitación del estudio es que los criterios de exclusión fueron muy abiertos, en una próxima ocasión los realizaría más cerrado para analizar mejor el problema y el fenómeno de la retención de un área específica ya que fue abarcador los ofrecimientos de la facultad de enfermería y me hubiera gustado más específico o limitado. Entiendo que esos detalles deben ser tomados en consideración en el momento de hacer algún otro estudio que tenga que ver con estrategias para retener estudiantes. Ya que como investigadora me mantuve abierta en la selección de participantes debieron ser más limitados los requisitos para participar de este estudio de investigación. En conclusión, limitar los requisitos de participación, me podía ayudar a analizar, estudiar, comparar y desarrollar mejor mi estudio de investigación para así lograr contribuir de forma más efectiva, exacta y redundante en cuanto a estrategias de retener estudiantes sin afectar la calidad de enseñanza en el área de enfermería en un nivel de estudio específico.

Conclusiones

Los hallazgos recopilados en este estudio reflejan que la facultad de enfermería está en disposición de retener a sus estudiantes, utilizan diversas estrategias y creen fielmente en conocer a sus estudiantes antes que comenzar a trabajar alguna estrategia para lograr la retención. El conocer a su estudiante para determinar sus fortalezas y debilidades es una de las estrategias de retención más utilizadas por los participantes del estudio. La estrategia más utilizada por los participantes del estudio fue el conocer el estudiante para trabajar sus necesidades. Esto a los participantes del estudio los ha ayudado para lograr la retención en sus cursos ha sido de gran ayuda para estos según verbalizaron por medio de la entrevista realizada para conocer más sobre cuál es la mejor estrategia para la retención estudiantil de los programas de enfermería. Estos participantes le dan mucho refuerzo positivo utilizando las vivencias de su área profesional como enfermeros o enfermeras según dieron a conocer. Esas vivencias o situaciones clínicas que experimentaron en el día a día en sus pasados escenarios de trabajo ayudan grandemente al estudiante según verbalizaron ya que les motiva, les amplía el conocimiento, trabajan una situación y pueden a través de estas aplicar el contenido para hacer un aprendizaje completo y no pasajero.

Las escuelas requieren mayor conexión con los alumnos para motivarlos y cautivarlos al aprendizaje, ya que ellos son nativos digitales, es decir que nacen ya inmersos en la era de la digitalización. La actualización docente en tecnologías de comunicación e información es una tarea de doble acción que debería ir coordinada por directivos de la escuela, además de ser buscada por los propios profesores como parte de la actualización de sus conocimientos. La introducción de actividades lúdicas, prácticas demostrativas entre otras, pueden hacer la diferencia entre el alumno antes de decidir darse de baja de la carrera de enfermería.

Es importante que estos estudiantes que se le apliquen estas estrategias de retención y logren terminar satisfactoriamente su carrera profesional estarán revalidando para ejercer su carrera profesional como enfermeros. Estas situaciones de casos clínicos reales o hipotéticos que les comparten a sus estudiantes es muy buena estrategia de retención según verbalizaron ya que los ayudara a completar el reto de revalidar satisfactoriamente. También se encontró a través de este estudio que una parte de los facultativos participantes de este estudio de investigación concuerdan que la retención es parte esencial de las mejoras de la institución, pero su renovación de contrato, carga asignada de cursos que pudieran ofrecer en próximas ocasiones podría verse afectada si no retienen el porcentaje establecido en sus cursos en la institución educativa en la cual laboran.

La calidad de enseñanza no debe verse afectada por ninguna situación de retener estudiantes se entiende que cada facultativo debe ejercer su rol y mantener su compromiso de impactar en conocimiento sustancial y completo a cada uno de sus alumnos matriculados en su curso. Los profesionales de enfermería serán los que estarán a cargo de la salud del pueblo, país y el mundo. En conclusión, a través de este capítulo de este estudio de investigación podemos afirmar que el facultativo a pesar de conocer el término de retención y tener un buen porcentaje de retención en sus cursos, necesita mayor conocimiento para manejar estrategias y situaciones de los estudiantes de mayor complicación en la sala de clases. En este estudio según los hallazgos la facultad demostró que necesita aprender a manejar estrategias para los estudiantes que se afectan la mayor parte del tiempo con situaciones que no les permiten seguir asistiendo a tiempo completo a sus cursos o finalizar con el contenido presencial, demostrar la responsabilidad y competencias requeridas en un ambiente laboral o el cumplimiento total de los objetivos.

De acuerdo con estos resultados validamos la necesidad que tiene el facultativo de enfermería sobre talleres educativos en aplicar estrategias, evaluar las necesidades que enfrentan con los estudiantes al igual conocer que existen instituciones que le exigen retener estudiantes sin tener criterios suficientes para permanecer a finalizar el curso.

Esta investigación ayudará a los facultativos, administrativos y conferenciantes que trabajan día a día para mejorar la retención en sus instituciones educativas. Se puede concluir finalmente que la retención no recae sobre el facultativo en su totalidad si no hay otros factores que recaen en el estudiante, el plantel, la tecnología y el entorno que afectan a la permanencia del estudiante hasta finalizar el curso.

Referencias

- Avilés, G. & Bascuñán, E. (2015). Estrategias para la retención estudiantil en la educación media de Chile. *EDUCERE-Investigación Arbitrada*, 19(15), 737-751.
- Disdier, O. & Jara, G. (2017). Anuario Estadístico del Sistema Educativo Instituto de Estadísticas de Puerto Rico Año Académico 2014-2015. https://estadisticas.pr/files/Publicaciones/Anuario_Estadistico_Educativo_2014-2015.pdf
- OMS, & ICN. (2020). Situación de la enfermería en el Mundo 2020. *Salud Publica de México*, 24(6), 683-690. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003279%0Ahttps://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331675/9789240003392-spa.pdf>

- Munizaga, F., Cifuentes, M., & Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61).
- Núñez, A. (2020) Deserción y estrategias de retención: un análisis desde la universidad particular. *Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 79-87. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.306>
- Velázquez, Y. & González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138.
- Haverila, M., Haverila, K., & McLaughlin, C. (2020). Variables Affecting the Retention Intentions of Students in Higher Education Institutions: A Comparison Between. *Journals of International Students*, 10(2). <https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1849>

Fecha de recepción: 22/07/2021

Fecha de revisión: 07/10/2021

Fecha de aceptación: 10/11/2021

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Claudio Scavassa, A. & Santos e Campos, M. A (2022). Avaliação do índice de satisfação dos professores participantes do curso educação empreendedora: jovens empreendedores. Primeiros passos do Sebrae, em escolas públicas do estado de Rondônia. *MLS Educational Research*, 6(1), 21-41. doi: 10.29314/mlser.v6i1.471.

EVALUACIÓN DEL ÍNDICE DE SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES DEL CURSO EDUCACIÓN EMPREDEDORA: JÓVENES EMPRENDEDORES. PRIMEROS PASOS DE SEBRAE EN ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DE RONDÔNIA

Aparecido Claudio Scavassa

Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil)

claudioscavassa@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-7569-8285>

Maria Aparecida Santos e Campos

Universidad Internacional Iberoamericana (Brasil)

mariaaparecidasantosecampos@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-7190-5438>

Resumen. Los cambios sociales ocurren cotidianamente; la cultura, las costumbres, las formas de interpretar, ver y analizar se transforman para acompañar los nuevos modelos que se reflejan dentro de las escuelas. El espíritu empresarial, de acuerdo con el Sebrae (2018, p. 3), puede ser un gran aliado en la educación, contribuyendo al desarrollo de la localidad y la cultura emprendedora en la región además de estimular en los alumnos la formación de agentes transformadores de la sociedad. Este artículo tiene como objetivo analizar el índice de satisfacción de la educación emprendedora en profesores de la enseñanza primaria a través del programa Jóvenes Emprendedores-Primeiros Passos, respecto a la aplicación práctica del programa con los alumnos involucrados en el proyecto. Trata de un estudio cualitativo descriptivo con trabajo de campos. La muestra fue compuesta por 245 profesores de 06 ciudades del estado de Rondônia. Los resultados se orientaron en la demostración que los profesores y alumnos involucrados en el proyecto presentaron algunas características emprendedoras, además de la manifestación de espíritu emprendedor. Con relación a Metodologías se destaca que con la introducción de las tecnologías digitales de información y comunicación (TIC) ha cambiado significativamente en la dinámica en las aulas de modelos analógicos, ya que los alumnos están en el modelo digital. El curso ha tenido un efecto positivo en profesores y alumnos que siguen demostrando el espíritu emprendedor. Con relación a la integración de las tecnologías digitales en las actividades pedagógicas, se puede utilizar el Blended Learning o enseñanza híbrida. En este modelo, las actividades se dividen entre actividades presenciales en aula y enseñanza que utilizan recursos online con actividades de enseñanza a distancia.

Palabras clave: Formación de profesores, aprendizaje, investigación, Ciencias Sociales, ambiente sociocultural.

AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA: JOVENS EMPREENDEDORES. PRIMEIROS PASSOS DO SEBRAE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE RONDÔNIA

Resumo. As mudanças sociais ocorrem cotidianamente, a cultura, os costumes, as formas de interpretar, ver e analisar estão em constante transformação para acompanhar os novos modelos que se refletem dentro das escolas. O Empreendedorismo de acordo com o Sebrae (2018, p. 3), pode ser um grande aliado na educação, contribuindo para o desenvolvimento da localidade e da cultura empreendedora na região e estimulando nos alunos a formação de agentes transformadores da sociedade. Este artigo tem como objetivo analisar o índice de satisfação da educação empreendedora em professores do ensino fundamental, por meio do programa Jovens Empreendedores-Primeiros Passos, quanto a aplicação prática do programa com os alunos envolvidos no projeto. Trata-se de uma pesquisa, quali-quantitativa descritiva, com pesquisa de campo, cuja amostra foi composta por 245 professores de 06 cidades do estado de Rondônia. Os resultados pautaram-se na demonstração que os professores e alunos envolvidos no projeto, apresentaram algumas características empreendedoras, além da manifestação de espírito empreendedor. Com relação a Metodologia destaca-se que a introdução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) alterou significativamente a dinâmica nas salas de aula de modelos analógicos, já que os alunos estão no modelo digital. O curso teve um efeito positivo nos professores e nos alunos que continuam a demonstrar o espírito empreendedor. Com relação a integração das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas, pode-se utilizar o *blended learning* ou ensino híbrido. Neste modelo, as atividades são divididas entre presenciais em sala de aula e ensino que utilizam recursos online com ensino à distância.

Palavras-chave: Formação de professores, aprendizagem, investigação, Ciências Sociais, ambiente sociocultural.

EVALUATION OF THE SATISFACTION INDEX OF TEACHERS PARTICIPATING IN THE ENTREPRENEURIAL EDUCATION COURSE: YOUNG ENTREPRENEURS. FIRST STEPS OF SEBRAE IN PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF RONDÔNIA

Abstract: At every moment, society changes its culture, its customs, its ways of interpreting, seeing and analyzing, and these transformations are also present in schools. Entrepreneurship according to Sebrae (2018, p. 3), can be a great ally in education, contributing to the development of the locality and entrepreneurial culture in the region and stimulating in students the formation of transforming agents of society. This article aims to analyze the index of satisfaction of entrepreneurial education in elementary school teachers, through the program Young Entrepreneurs-First Steps, regarding the practical application of the program with the students involved in the project. This is a qualitative descriptive survey, with field research, whose sample was composed of 245 teachers from 06 cities in the state of Rondônia. The results were based on the demonstration that the teachers and students involved in the project presented some entrepreneurial characteristics, in addition to the manifestation of entrepreneurial spirit. Regarding Methodologies, it should be noted that with the introduction of digital information and communication technologies (TDIC), it has significantly changed the dynamics in the classroom of analog models, since students are in the digital model. The course has had a positive effect on teachers and students who continue to demonstrate entrepreneurial spirit. Related With the integration of digital technologies in pedagogical activities, we can use Blended Learning or hybrid teaching. In this model, the activities are divided between classroom activities and teaching that use online resources with distance learning activities.

Keywords: Teacher training, learning, investigation, Social Sciences, sociocultural environment.

Introducción

Emprendimiento: La sociedad, en constante movimiento, se modifica a diario y la cultura, las costumbres, las formas de interpretar, ver y analizar sufren transformaciones para estar a la altura de los nuevos modelos. Para Scavassa y Santos y Campos (2018, p. 91), los cambios sociales, económicos y culturales en el mundo indican la llegada de nuevos paradigmas de consumo, comportamientos y dirección tanto en el ámbito cultural como socioeconómico. Por lo tanto, es necesario llevar a los jóvenes a conocer y vivir experiencias para que estén preparados para los tiempos venideros y produzcan buenos frutos en el sentido de ampliar conocimientos y crear oportunidades que les permitan triunfar.

En este sentido, la enseñanza del espíritu empresarial viene a dar apoyo a estos futuros profesionales. Por lo tanto, conocer el significado del espíritu empresarial es empezar a pensar en ser diferente. El emprendimiento según Sebrae (2018, p. 3) puede ser un gran aliado en la educación, contribuyendo al desarrollo de la localidad y de la cultura emprendedora en la región y estimulando la formación de agentes transformadores de la sociedad. Según Zunini (Exame PME, 2016, p. 3), los niños norteamericanos comienzan a aprender las primeras nociones de emprendimiento desde muy pequeños desarrollando el espíritu emprendedor desde una edad temprana.

En las escuelas, la enseñanza del espíritu empresarial asume un aspecto desafiante al llevar al estudiante a querer aprender nuevas competencias, lo que le ofrece herramientas para la adquisición, transferencia y acumulación de los nuevos conocimientos y habilidades. Scavassa & Santos y Campos (2018, p.93) señalan que incluso en regiones de extrema pobreza, la Educación Emprendedora puede tener un efecto positivo en la población, trayendo desarrollo y generación de una nueva mentalidad, así como la creación de nuevos negocios.

El espíritu empresarial puede describirse como la capacidad de diseñar y ver más allá. Según Houaiss (2009, p.252) es la habilidad o capacidad que tiene una persona para diseñar, gestionar y desarrollar actividades, proyectos o negocios. McClelland (1968 p. 232) en su discurso explica que es necesario rescatar la figura del empresario que asume riesgos. Porque ser una persona emprendedora es tener la capacidad de tomar iniciativas propias, poseer una imaginación fértil en el sentido de crear nuevos modelos, adaptarlos y transformarlos en empresas o negocios. Drucker (2016, p. 87) analiza el emprendimiento bajo el prisma de la gestión que defiende la idea de la Dirección por Objetivos, dando lecciones a los emprendedores al afirmar que los objetivos deben estar claramente definidos.

El término "emprendedor", según Cerqueira, Santos, Leite, & Fonseca (2014), es de origen francés - "entrepreneur" - y se refiere a quien se arriesga y comienza algo nuevo. A pesar de su simplicidad, es un buen comienzo para entender quién puede ser considerado un emprendedor (Dornelas, 2012)

Educación empresarial

Según da Silva (2018, p. 121), varios autores, como Emmendoerfer, 2000; Santos, 2013; Lopes, 2010; Lima, 2008, afirman que el emprendimiento no es una capacidad genuinamente nata, sino que surge del individuo que desarrolla esta característica según el entorno en el que

vive, de la educación recibida y de sus experiencias a lo largo de la vida. McClelland (1972) apud Silva (2018, p. 121) se centró en un notable estudio sobre el perfil emprendedor, David McClelland atribuyó un fuerte peso a las cuestiones culturales al asociar los cuentos infantiles al potencial emprendedor norteamericano

Para Moreira Tavares, Luiz de Moura, Nunes Alves (2013) no es sólo en los EE.UU. que la educación empresarial se ha desarrollado, sino también en Europa, Asia, Australia y Nueva Zelanda donde ha generado crecimiento, innovación, desarrollo económico. En Brasil, sin embargo, este estudio está en sus inicios, por lo que es importante repensar la educación brasileña con vistas a difundir la cultura empresarial.

En la educación, un aspecto importante a tener en cuenta son las herramientas y la forma de enseñar el espíritu empresarial dentro de la escuela. Por lo tanto, según Nazareth, Souza, Leite, Coqueiro (2016), la educación emprendedora tiene como objetivo la formación diferenciada del individuo en la que se estimulará el espíritu innovador, creativo y proactivo, preparando a la persona para un adecuado desarrollo profesional y personal.

Según Lopes (2010), los objetivos de la educación empresarial son los siguientes

- Concienciar sobre el espíritu empresarial y la carrera empresarial, sembrando semillas para el futuro.
- Influir/desarrollar actitudes, habilidades y comportamientos empresariales.
- Desarrollar cualidades personales relacionadas con las habilidades necesarias en el mundo moderno: creatividad, asunción de riesgos y responsabilidad.
- Fomentar y desarrollar a los emprendedores.
- Estimular la creación de empresas/nuevas iniciativas, apoyando su desarrollo.
- Desarrollar conocimientos, técnicas y habilidades enfocadas al mundo empresarial y necesarias para la creación y una empresa.
- Ayudar a los emprendedores y a las empresas, mediante conocimientos y herramientas, a mejorar su competitividad.

Como se puede ver, quienes trabajan con la educación empresarial deben ser conscientes de su papel, recordando que no basta con enseñar sobre el espíritu empresarial, sino que es necesario que sus alumnos aprendan a comportarse de forma empresarial, centrándose en el individuo, porque a través de la demostración de tales comportamientos se aprende a enfocar un proyecto o negocio.

Nazareth, Souza, Leite, Coqueiro (2016) discuten que la idea de que la educación empresarial está relacionada con la creación de nuevas empresas es errónea, porque este tipo de educación tiene como objetivo mejorar a las personas como seres humanos, fortaleciendo y desarrollando habilidades, actitudes, creatividad y generando nuevos conocimientos. Esto permite al individuo desarrollar su potencial y actuar adecuadamente, aprovechando las oportunidades que se presentan. Por otro lado, las herramientas utilizadas para enseñar el espíritu empresarial en la escuela son actividades prácticas, interactivas y constructivas, es decir, el alumno aprende haciendo.

Es importante destacar la visión de la Comunidad Europea (CE) que desde el año 2003 viene destacando la importancia de la educación empresarial, ya que entiende que el espíritu empresarial es la base del desarrollo social y económico de los países, especialmente en tiempos de nuevas tecnologías donde la mano de obra está siendo sustituida por maquinaria.

Según Lopes (2017), "cuanto más temprano se ofrezca la educación, mejor, porque en las escuelas primarias es donde se forma la mentalidad emprendedora, y en el nivel superior el objetivo principal de la EE sería desarrollar las habilidades empresariales (COMISIÓN EUROPEA, 2012, p. 44)".

Ibidem Lopes (2017), al menos uno de los siguientes elementos debe figurar en la educación para que sea considerada empresarial:

1. Fomentar actitudes y aptitudes como la iniciativa, la creatividad, la asunción de riesgos, la independencia, la confianza en sí mismo, la planificación para alcanzar objetivos, entre otras, que son básicas para la mentalidad o el comportamiento empresarial.
2. Ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre las posibilidades profesionales como autónomos (autoempleo) y empresarios.
3. Utilizar metodologías prácticas en las que los estudiantes participen en proyectos o actividades, fuera de los límites de la institución educativa, vinculándolos con la comunidad local o el mundo empresarial.
4. Desarrollar habilidades empresariales básicas, conocimientos sobre cómo abrir y desarrollar actividades comerciales o sociales e instrumentalizar a los estudiantes para crear su propio empleo o autogestionarse.

Es importante destacar que es necesario plantear un debate sobre cuál sería el mejor perfil de profesor, cuál sería la condición que permite la enseñanza del emprendimiento de calidad. Muchos autores defienden la idea de que el profesor que ha tenido o tiene la experiencia de emprender está en mejores condiciones para hablar del tema. Sin embargo, esto no debe ser un obstáculo ya que, si no son o no han sido emprendedores, pueden buscar un acercamiento con los emprendedores, leyendo biografías de emprendedores de éxito, cómo superaron posibles obstáculos, aprendiendo de ellos y utilizando dicha información como recursos en sus actividades docentes.

Sin embargo, para Christian Henrique, Kindl da Cunha (2008), la práctica pedagógica didáctica para la asignatura requiere la adecuación de los contenidos y los métodos apropiados para alcanzar los objetivos, ya que los métodos comunes de transmisión de conocimientos de la enseñanza tradicional no pueden alcanzar los objetivos, ya que las características de la formación emprendedora requieren que el alumno aprenda a comprender el mundo a través de la comunicación y la colaboración frente a contextos competitivos, razonando de forma creativa para resolver problemas.

Educación y cultura empresarial en las escuelas primarias públicas del estado de Rondônia

Según Oliveira (2001), el primer paso dado por los portugueses para conquistar los territorios amazónicos fue la fundación del Forte do Presépio, núcleo de la futura ciudad de Santa María de Belém do Grão-Pará, actual Belém do Pará, en 1616. Belém se convirtió en

paso obligado para todo el interior de la Amazonia, y por la Carta Real de 1693, la Amazonia portuguesa se dividió en zonas para las actividades catequísticas de las distintas órdenes y congregaciones religiosas católicas. Los jesuitas eran responsables de la catequesis del distrito sur del río Amazonas, incluyendo los valles de Madeira, Mamoré y Guaporé.

Entre 1723 y 1728, el padre João Sampaio fundó la aldea de Santo Antônio, en la primera de las cascadas de Madeira (Cachoeira de Santo Antônio), siendo el primer asentamiento en la orilla derecha del río Madeira, que luego se conocería como Porto Velho, capital del futuro estado de Rondônia.

Rondônia ha pasado por varios ciclos, el primero de los cuales fue el ciclo del caucho, resultante de la demanda de látex debido a la Segunda Guerra Mundial, con el Tratado de Washington de 1942, cuyo objetivo era organizar la producción de látex en tierras brasileñas. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, en 1945, los Estados Unidos de América, principal comprador de látex de Brasil, redujeron drásticamente la demanda, concentrando sus exigencias en las plantaciones de caucho de Malasia.

Más tarde vivió el ciclo del Ferrocarril Madeira Mamoré que, como parte de la negociación con Bolivia que no tenía salida al mar, tuvo que drenar su producción a través del ferrocarril, saliendo de Guajará Mirim, llegando a Porto Velho y bajando por la vía fluvial del río Madeira. Con la construcción de la carretera BR-364 entre Porto Velho y Abunã y de la carretera BR-425 entre Abunã y Guajará Mirim, el 10 de julio de 1972, las locomotoras dejaron de hacer sonar sus silbatos y no se volvieron a oír.

Hubo un nuevo ciclo de explotación minera, inicialmente de casiterita y posteriormente de oro, siendo que la casiterita (base del estaño) tuvo un gran descenso en el mercado internacional debido a la sustitución de las latas de estaño por el aluminio, un producto fácilmente reciclable y de bajo peso. El oro, por tener una explotación predatoria, al no ser renovable, terminó rápidamente su ciclo, dejando un rastro de devastación ambiental y de pobreza para la gran mayoría de la población.

Las ciudades del interior, tras su transformación en estado en 1982, comenzaron a concentrarse en la agricultura, especialmente en la producción de café con familias procedentes de los estados de Minas Gerais, Espírito Santo y Rio Grande do Sul.

En la capital, Porto Velho, tenemos lo que se llama la "economía contracheque", dado el gran número de empleados públicos, federales, estatales y municipales.

No se les dio gran importancia a los temas relacionados con el emprendimiento o la educación empresarial, ya que, al ser un estado con tierras con buena producción agrícola y favorable, por la gran cantidad de lluvias, el clima benigno y la ausencia de mal tiempo, atrajo a un gran número de emigrantes que, con la esperanza de tener tierras buenas y baratas, pudieron plantar y vivir de las rentas de su producción.

Se constató que, debido a su lejanía de los grandes centros, a los problemas logísticos y a los elevados costes de transporte, el estado necesitaba desarrollar un espíritu empresarial. De este modo, la educación empresarial que propone el Sebrae para la escuela primaria fomenta en los alumnos la búsqueda del autoconocimiento, de nuevos aprendizajes y del espíritu de colectividad.

Según Lopes (2017, p. 50),

En términos institucionales, el SEBRAE se ha fijado objetivos relacionados con la promoción de la educación y la cultura empresarial, y se ha posicionado para desarrollar y ofrecer soluciones educativas para los distintos niveles de la educación básica, secundaria, técnica, profesional y superior, tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Estas soluciones pueden ofrecerse como actividades extracurriculares, que complementan o integran el plan de estudios. Para difundir la educación emprendedora, el SEBRAE propuso, desde 2013, el Programa Nacional de Educación Emprendedora (PNEE), compuesto por una amplia cartera de soluciones para que las instituciones educativas de todos los niveles puedan estimular el desarrollo de las competencias emprendedoras.

La idea es que la educación actúe como transformadora de este sujeto y le anime a romper paradigmas y a desarrollar habilidades y comportamientos empresariales.

El curso para esta etapa de la Educación Básica es el de Jóvenes Emprendedores - Primeros Pasos - JEPP, destinado a fomentar la educación y la cultura empresarial. El curso busca presentar prácticas de aprendizaje, considerando la autonomía del alumno para aprender, además de favorecer el desarrollo de atributos y actitudes necesarios para la gestión de la propia vida.

Esta visión está en consonancia con los cuatro pilares de la educación propuestos por la Unesco:

- Aprender a conocer, es decir, adquirir las herramientas;
- Aprender a hacer para poder actuar en el entorno;
- Aprender a convivir para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas;
- Aprender a ser una vía esencial que integra las tres anteriores.

De este modo, el curso, junto con un entorno propicio para el aprendizaje, favorece la implicación de los jóvenes estudiantes en el propio acto de hacer, pensar y aprender. Son características fundamentales del comportamiento empresarial en el que el alumno y el grupo al que pertenece reconocen que sus aportaciones son importantes y valoradas.

Con la propuesta pedagógica del PEC¹ para cada año de la escuela primaria a través de actividades lúdicas, el ambiente de aprendizaje sensibiliza a los alumnos a tomar riesgos calculados, a tomar decisiones y a tener una mirada observadora para que puedan identificar a su alrededor oportunidades de innovación, incluso en situaciones desafiantes.

El curso Jóvenes Emprendedores - Primeros Pasos, idealizado y dirigido por el SEBRAE, tiene como objetivo promover la cultura emprendedora con niños y jóvenes desde el primer periodo de la escuela primaria. En las instituciones educativas, el desarrollo de la cultura emprendedora en las escuelas primarias pretende estimular en los alumnos comportamientos de

¹ PEC - Primeros pasos de los jóvenes empresarios

quien no espera y lo hace posible, actitudes de quien es capaz de buscar oportunidades a su alrededor sin esperar a que llamen a la puerta mediante el fomento del protagonismo infantil y juvenil. Así, se pretende desarrollar en el alumno la autoestima, la seguridad, la planificación de la acción, el trabajo en equipo, la experimentación como estrategia importante de aprendizaje, así como la comprensión de que la educación debe ser para la vida.

Según Martins (2010, p. 16):

No queremos transformar a cada niño, a cada joven estudiante en un agente de creación de empresas, sino en individuos que puedan introyectar en sus vidas, después de haber tomado contacto con la teoría, valores, actitudes, formas de percibir el mundo y a sí mismos, centrados en la capacidad de innovar, perseverar y vivir en armonía con los demás.

El Programa de Educación Empresarial pretende conducir al estudiante desde la escuela primaria hasta la educación superior, al conocimiento de los conceptos del espíritu empresarial, como se muestra en la figura 1:

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO SUPERIOR
Jovens Empreendedores Primeiros Passos	Despertar Formação de Jovens Empreendedores Crescendo e Empreendendo Jovem Empreendedor No Campo	Disciplina de Empreendedorismo Sebrae Aprendiz Empreendedor	Disciplina de Empreendedorismo Disciplina de Empreendedorismo e Inovação Empreendedorismo Social e Negócios de Impacto Social Desafio Universitário Empreendedor Empreendedorismo em Dois Tempos Sebrae <i>Experience</i>

Figura 1. Aplicación de la educación empresarial en diferentes niveles escolares

Nota: Fuente: Sebrae (2017)

Según Sebrae (2017, p. 6), el objetivo es que este alumno experimente el emprendimiento en la institución escolar, desarrolle sus habilidades, comportamientos y actitudes y los utilice para su vida actual y futura (personal y profesional).

Según el Sebrae (2017, p. 14-15), se observa que el curso Jóvenes Emprendedores - Primeros Pasos (JEPP) está compuesto por nueve (9) cursos independientes, uno por cada año de primaria. El curso tiene un total de 235 horas y su carga de trabajo anual se divide en 10 a 15 reuniones, que varían de 2h a 2h30min cada una.

El curso JEPP se desarrolla a partir de temas, uno para cada año de primaria. A partir de historias, se anima a los estudiantes a desarrollar un comportamiento empresarial y a

experimentar las etapas de un plan de negocio. Los contenidos se abordan a través de talleres que trabajan desde la perspectiva de la sostenibilidad ambiental y social; fomentando el uso consciente de los recursos naturales; destacando la viabilidad económico-financiera y social del material reciclado; estimulando la creatividad en la resolución de problemas, el autoconocimiento y la importancia de la empatía y la percepción del otro para una convivencia social productiva, sana y feliz.

Metodología

Se trata de una investigación cuali-cuantitativa, en la que la cuantificación de los datos permite un enfoque específico y el aspecto cuantitativo permitió generar resultados y controlar los fenómenos. El enfoque cualitativo permite interpretar y contextualizar los resultados de forma más completa desde un punto de vista holístico. La investigación se llevó a cabo durante 18 (dieciocho) meses, abarcando 7 (siete) escuelas primarias públicas, y todo el proceso fue supervisado por los Departamentos Municipales de Educación con el asesoramiento del SEBRAE.

En las muestras participaron en la investigación 245 profesores de escuelas primarias, de 7 (siete) escuelas públicas en el estado de Rondônia, Brasil distribuidos en las ciudades; objeto del estudio, entrevistados en el Período de 01/10/2019 a 15/02/2020 como se puede ver en la Figura 2.

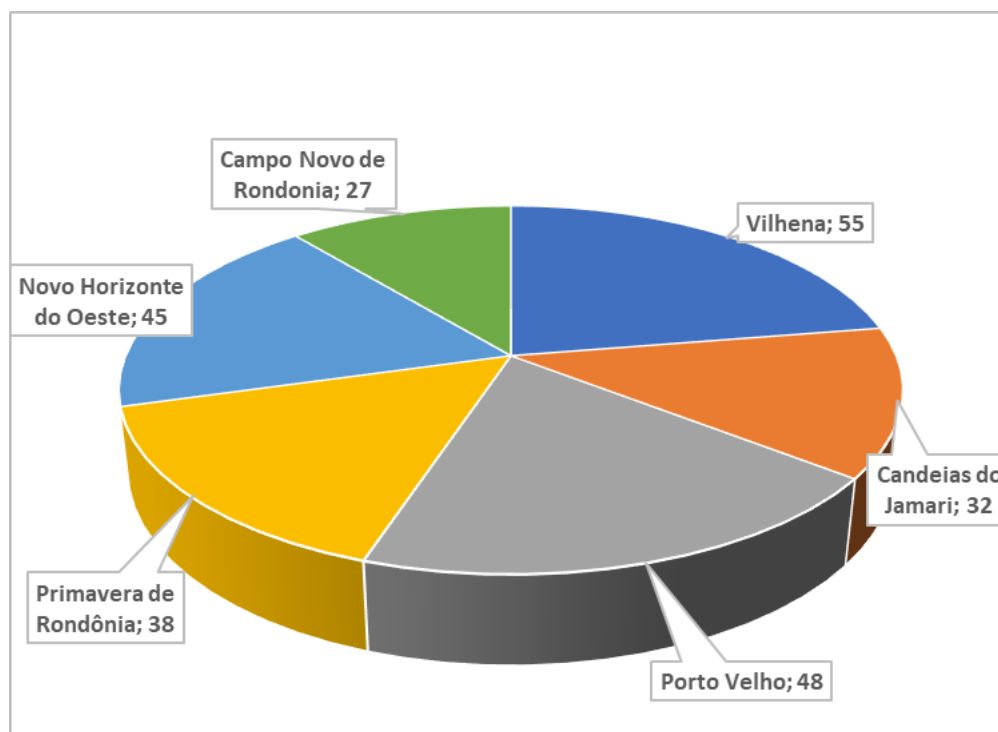


Figura 2. Número de profesores entrevistados por municipio

El curso y las entrevistas contaron con la participación de 245 profesores de primaria de escuelas públicas de 6 ciudades del estado de Rondônia. El municipio con mayor número de profesores fue Vilhena (55), seguido de Porto Velho con 48 participantes.

Herramientas de evaluación

- 1- Un cuestionario de evaluación distribuido a todos los estudiantes participantes en el proyecto con un porcentaje del 45% de cuestionarios respondidos voluntariamente.
- 2- Cuestionario de evaluación aplicado a 100 padres de alumnos con preguntas cerradas y abiertas para valorar su satisfacción con el estudio, el impacto de la metodología y los resultados obtenidos con los alumnos. El porcentaje de encuestados fue del 67%.
- 3- Se utilizó un cuestionario con los 245 profesores que participaron en el proyecto. Las preguntas implicaban la evaluación del alcance y el nivel de adhesión de los estudiantes en el proyecto. Se respondieron todos los cuestionarios.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con la tabulación de las encuestas en la hoja de cálculo Excel, desarrollada exclusivamente para esta actividad. Para las preguntas cerradas se utilizó la escala LIKERT en la que los encuestados expresaron su nivel de satisfacción con el proyecto.

Cada escuela elabora un informe exhaustivo sobre la adhesión y el resultado del proyecto, y esta información se envía a la secretaría municipal de educación, ya que la adhesión procede del municipio.

El SEBRAE interviene con toda la estructura pedagógica, suministrando material e instructores, y el municipio, junto con la secretaría municipal de educación, se encarga de la logística, que implica el desplazamiento, el alojamiento y la alimentación de los profesores que viven fuera del municipio, así como la movilización de directores, supervisores y profesores para que participen en el proyecto mediante una charla de sensibilización.

La tabulación de los cuestionarios para las preguntas cerradas que evalúan el nivel de satisfacción se realizó mediante una hoja de cálculo Excel con la media simple de las respuestas sin atribución de peso.

La segunda pregunta pretendía conocer el porcentaje de profesores divididos en sus respectivos grados dentro de la Educación Primaria como se muestra en la Figura 3.

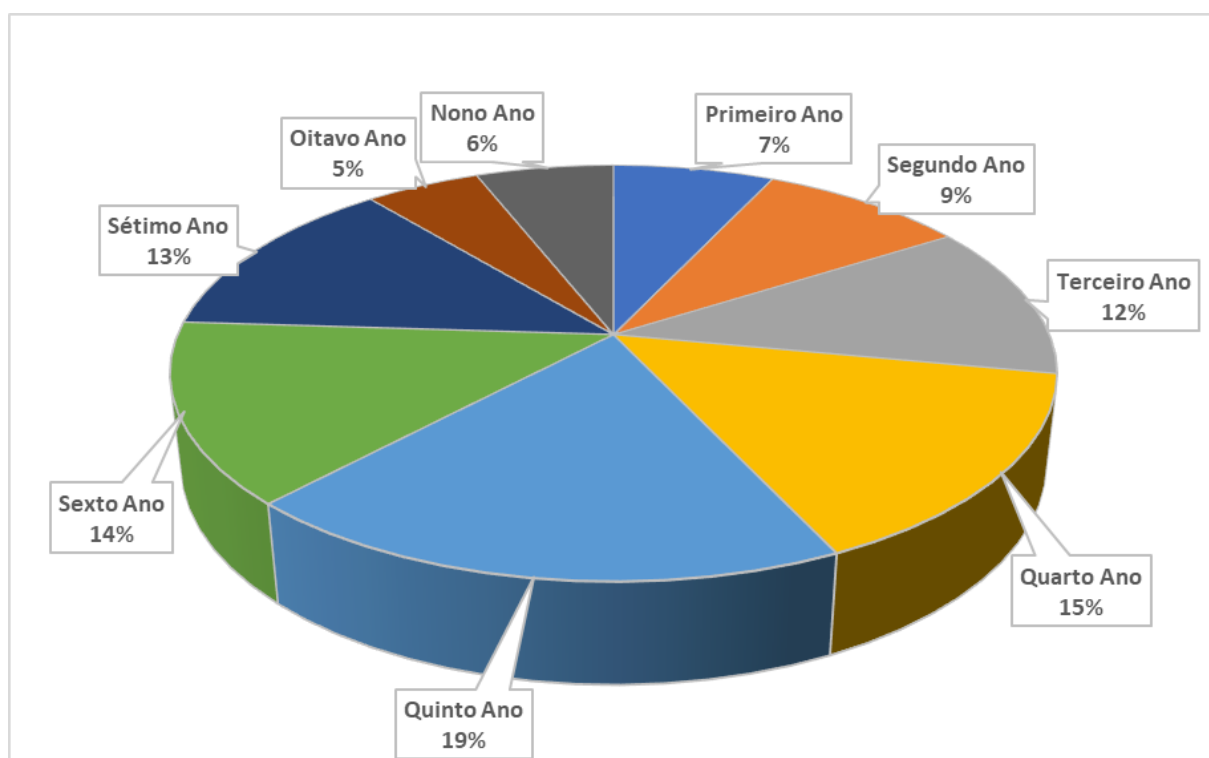


Figura 3. Porcentaje de profesores por grado

Se observó que la mayoría de los profesores entrevistados pertenecen a los grados cuarto, quinto, sexto y séptimo. Como en Brasil tenemos una división entre los primeros años fundamentales (1° a 5° grado) y los últimos años fundamentales (6° a 9° grado), tenemos una baja participación de los profesores de los primeros años.

Criterio de inclusión: En referencia a la adhesión de la escuela, el criterio de elección fue siempre voluntario por parte de los responsables de la escuela con la firma del respectivo plazo de compromiso. Para los estudiantes el criterio fue ser alumno del centro que se adhirió al proyecto y estar cursando los grados incluidos en la adhesión que abarcan los grados de educación primaria.

Criterios de exclusión: No ser alumno del centro que se adhirió al proyecto y no haber cursado los años incluidos en la adhesión.

Resultados

La tercera pregunta de investigación pretendía comprobar si la formación ofrecida había proporcionado a los profesores mejores condiciones para desarrollar las competencias empresariales en los alumnos, según la figura 4.

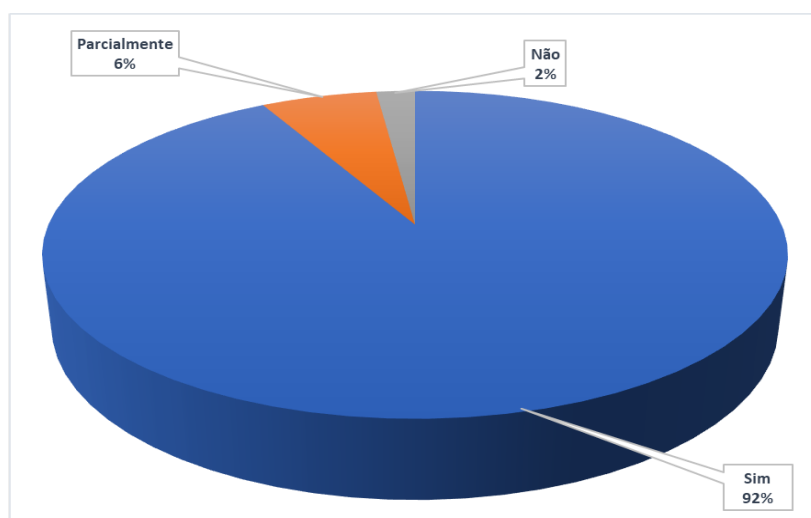


Figura 4. Los profesores y el desarrollo de las competencias empresariales en los alumnos

En cuanto a la pregunta sobre el curso de formación para profesores, el 92% de los profesores participantes consideraron importante la realización de cursos de formación, ya que ayudan al desarrollo de las habilidades emprendedoras de los alumnos, el 6% lo consideró parcialmente importante y el 2% consideró que el curso no contribuye a la formación de los profesores que forman a los alumnos emprendedores. Según Rocha, Silva, Simões (2012) el espíritu empresarial puede y debe ser enseñado y estimulado. Algunas instituciones públicas, dándose cuenta de la importancia del tema, han puesto a disposición de las escuelas programas y actividades relacionadas con la enseñanza del espíritu empresarial donde es importante aprender y hacer, utilizando la imaginación, la creatividad y la innovación.

La siguiente pregunta pretendía averiguar si, tras la participación de los alumnos en el curso, seguían teniendo una predisposición al trabajo colectivo con objetivos comunes, como se muestra en la figura 5.

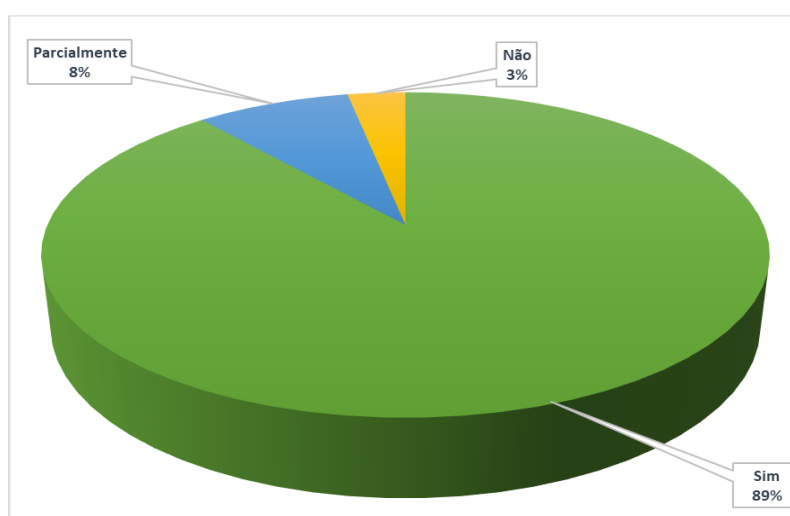


Figura 5. ¿Los alumnos que han participado en el curso siguen mostrando una predisposición al trabajo colectivo con objetivos comunes?

En cuanto a proporcionar mejores condiciones para el desarrollo de las habilidades empresariales de los alumnos, el 89% de los profesores considera que el curso de Jóvenes Emprendedores Primeros Pasos contribuyó al desarrollo de estas habilidades, teniendo una predisposición a realizar un trabajo colectivo dirigido a objetivos comunes para el grupo. El 8% de los profesores está parcialmente de acuerdo y el 3% en desacuerdo.

La siguiente pregunta quería saber si el profesor se sentía capacitado para desarrollar proyectos de emprendimiento con los alumnos en la escuela, según la figura 6.

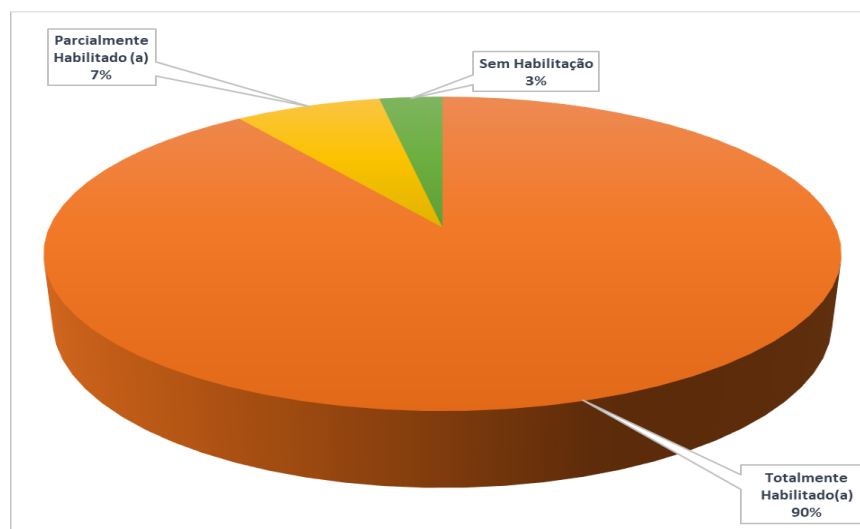


Figura 6. ¿Te sientes capacitado para llevar a cabo proyectos empresariales en la escuela con tus alumnos?

La encuesta nos muestra que el 90% de los profesores que participan en el curso de emprendimiento se sienten totalmente capacitados para desarrollar proyectos centrados en el emprendimiento, el 7% parcialmente capacitados y el 3% no se consideran capaces de desarrollar un proyecto de este tipo. Para Christian Henrique, Kindl da Cunha (2008) ya se reconoce hoy en día que la enseñanza del espíritu empresarial es una importante innovación educativa que estimula un proceso de aprendizaje sobre el aprendizaje. Así los profesores necesitan participar en la formación continua y en eventos que puedan aportar ideas innovadoras para el trabajo con el tema referido.

La otra pregunta de la encuesta pretendía conocer la opinión de los profesores sobre la capacidad de los alumnos para comprender los pasos a seguir que se les enseñan según la figura 7.

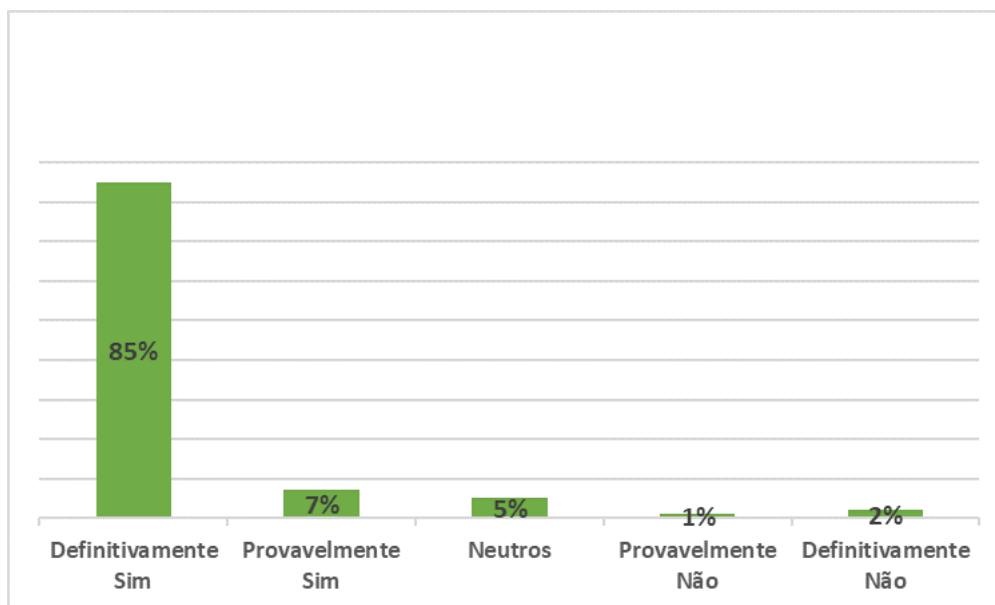


Figura 7. ¿Son los alumnos capaces de entender los pasos a seguir tal y como se les enseña?

Se observa que, según los profesores, la mayoría de los alumnos del 85% son capaces de entender los pasos del proceso de enseñanza del espíritu empresarial, siendo competentes para llevar las ideas a niveles de construcción de carrera; sin embargo, esto no significa que lo hagan.

Otra de las preguntas de la encuesta pretendía averiguar si los estudiantes expresan su deseo de planificar y comprometerse a emprender nuevas empresas después del curso según la figura 8.

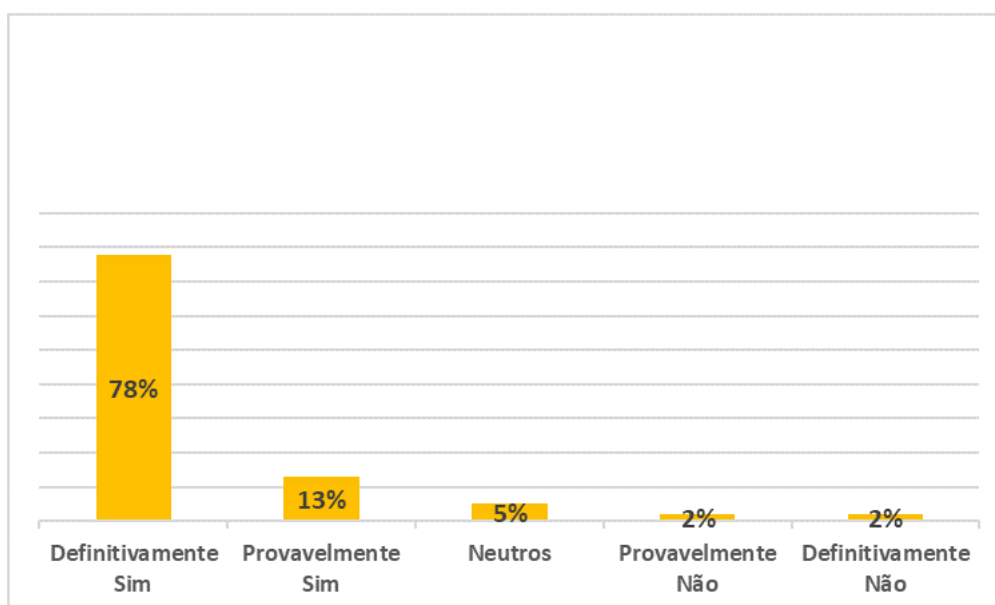


Figura 8. ¿Expresan los estudiantes el deseo de planificar y comprometerse con nuevas empresas después del curso?

La asignatura de Emprendimiento puede considerarse en un primer momento como un estímulo para motivar a los alumnos a desarrollar sus propios proyectos, así el 78% de estos alumnos expresaron su deseo de planificar y llevar a cabo nuevas empresas, el 13% probablemente planificó nuevas empresas y el 9% restante probablemente nunca se involucrará en proyectos empresariales.

La siguiente pregunta de la encuesta quería saber si los alumnos presentaban comportamientos emprendedores tras la finalización del curso, como se muestra en la figura 9.

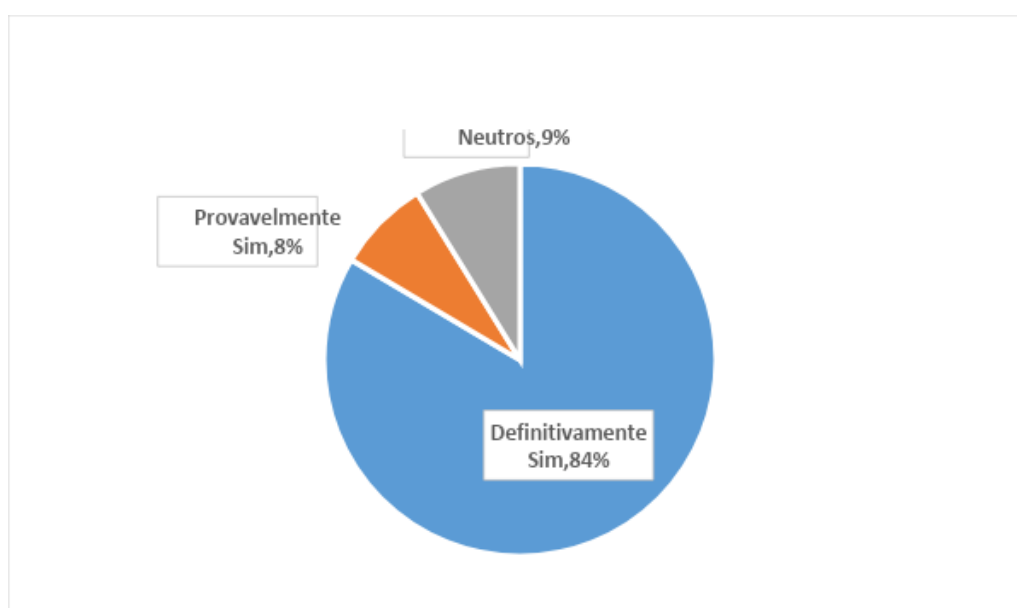


Figura 9. Los estudiantes muestran un comportamiento empresarial después del curso

El curso de Emprendimiento tiene el propósito de desarrollar comportamientos específicos en los participantes, y al finalizar se pudo observar que el 84% de los alumnos presentan definitivamente dichos comportamientos, el 8% probablemente presentaron los comportamientos requeridos y el 9% son neutrales al curso. En opinión de SEBRAE, el espíritu empresarial va más allá de la creación de un negocio propio, sino que significa crear, ser proactivo y liderar. Los brasileños son emprendedores natos, solo necesitan oportunidades para crear sus propias alternativas.

La siguiente pregunta quería saber, según la opinión de los profesores, si los alumnos tenían expectativas de ser futuros empresarios, según la figura 10.

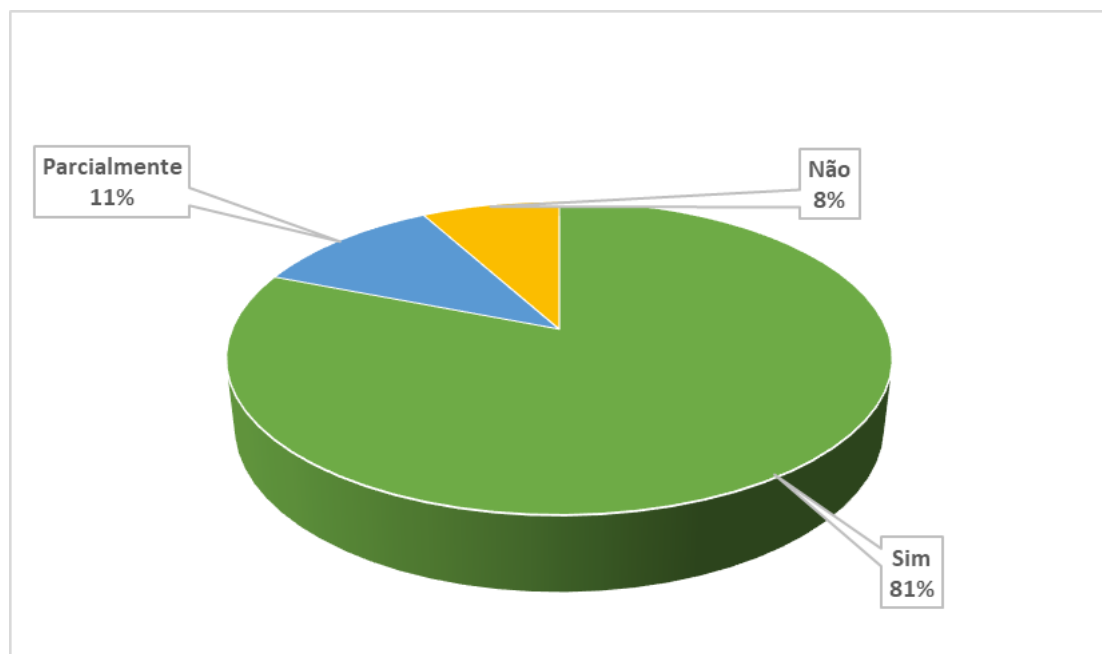


Figura 10. Los estudiantes tienen expectativas de ser futuros empresarios

Muchos estudiantes, el 81%, presentan expectativas de ser futuros empresarios, el 11% tiene expectativas parciales y el 8% no tiene expectativas, por lo tanto, según Greatti, Senhorini (2000) es fundamental que el individuo trabaje, buscando innovar y crear nuevas formas de realizar las tareas de la vida cotidiana.

Otra cuestión importante que se planteó fue si los estudiantes siguen desarrollando la cultura empresarial en el entorno escolar, según la figura 11.

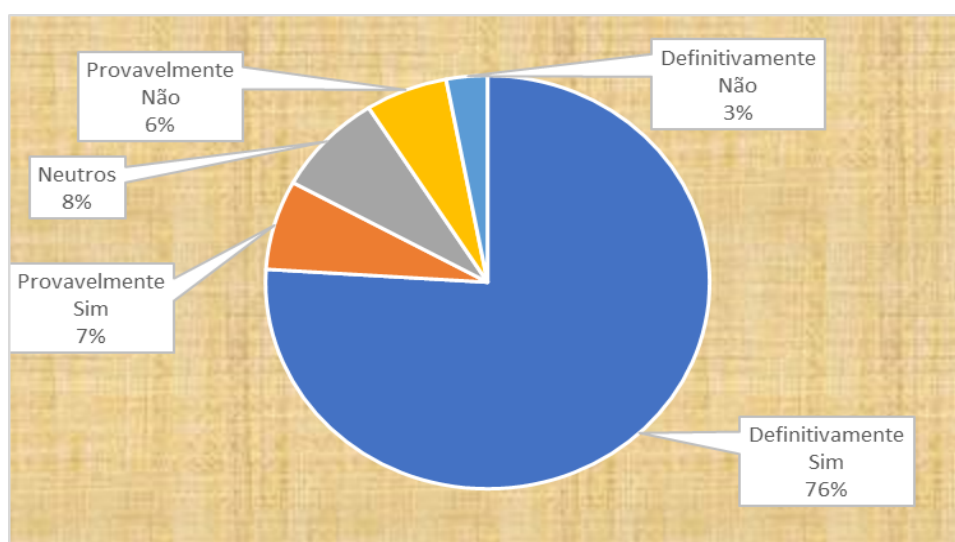


Figura 11. Los estudiantes siguen desarrollando una cultura empresarial en el entorno escolar

Seis meses después de la implantación del curso, los profesores informan de que el 76% de los alumnos siguen desarrollando la cultura empresarial, lo que confirma el impacto positivo en la vida de estos jóvenes que, de alguna manera, están demostrando su espíritu emprendedor.

La última pregunta de la encuesta pretendía conocer el nivel de satisfacción de los profesores con el curso de Primeros Pasos de los Jóvenes Empresarios como se muestra en la figura 12.

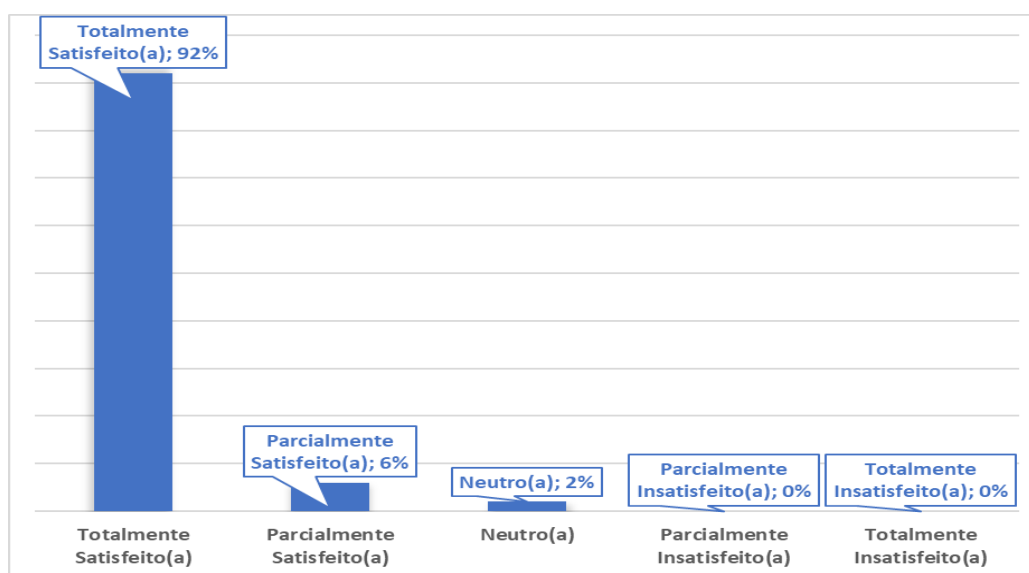


Figura 12. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con el curso JEPP?

Un 92% de los participantes en el curso se mostraron satisfechos, lo que nos permite reflejar que las habilidades requeridas para el desarrollo del espíritu empresarial están siendo utilizadas por estos participantes para su desarrollo personal y profesional, mejorando su aprendizaje y calidad de vida. Muchos profesores expresaron en conversaciones informales su plena satisfacción con el curso y también que había servido para despertar su deseo de convertirse en empresarios.

Algunas ciudades que participan en el curso son muy pequeñas como Primavera de Rondônia, Novo Horizonte do Oeste, Candeias do Jamari y Campo Novo de Rondônia. No hay muchas oportunidades de trabajo en estas ciudades, y los profesores necesitan tener más de un contrato de trabajo para ganar lo suficiente para cubrir sus necesidades. Fomentar el espíritu empresarial puede despertar en algunos la posibilidad de obtener ingresos extra mediante trabajos informales como la elaboración de pasteles, dulces y aperitivos salados, desarrollando su espíritu emprendedor.

Debate y consideraciones finales

A través del presente estudio es posible afirmar que existe un avance en el tema de la implementación de la cultura emprendedora en las escuelas municipales que participaron en el proyecto Jóvenes Emprendedores Primeros Pasos.

A partir de los gráficos se ha podido comprobar que los profesores de los primeros años (de 1º a 4º grado) todavía tienen cierta resistencia al proyecto. Sin embargo, en los últimos años, los alumnos adquieren un mayor grado de madurez y conocen el éxito del proyecto en otros años, y en otros centros hay una mayor implicación por parte de los profesores.

Otro aspecto interesante está relacionado con el cambio de comportamiento de los estudiantes que participan en el proyecto, ya que una gran mayoría muestra su deseo de convertirse en empresarios.

Un aspecto destacable es la participación de los padres en los proyectos, animando a sus hijos y teniendo una amplia participación en las ferias que se celebran al culminar el proyecto. Muchos padres y madres empezaron a convertirse en empresarios (pasteles, dulces, artesanía, etc.) a partir de las iniciativas aportadas por sus hijos del proyecto JEPP.

Los profesores entrevistados, tras la finalización del proyecto, afirmaron que este alcanza sus objetivos, e incluso los más escépticos acabaron comprometiéndose a llevar a cabo las actividades, incluida la difusión del proyecto entre los padres de las escuelas que no participaron en él.

Los alumnos que participaron en el proyecto demostraron que tienen algunas características empresariales que pudieron poner en práctica en las ferias donde se vendieron los productos. Hay interés por parte del SEBRAE y de los Municipios en el sentido de que el proyecto es integral en todas las escuelas del municipio y en todos los municipios del estado.

El proyecto pasó por un proceso de evaluación y adquirió nuevos ropajes que comenzarán a aplicarse en el segundo semestre de 2020, teniendo un enfoque mucho mayor en la Educación Emprendedora, ya no centrándose en el Plan de Negocios, sino en los objetivos basados en los cuatro pilares de la Educación que son conceptos de fundamentos de la educación basados en el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinada por Jacques Delors (1998 p. 89-99), que son:

- Aprender a conocer - Es necesario hacer que el acto de comprender, descubrir, construir y reconstruir el conocimiento sea placentero para que no sea efímero, para que se mantenga en el tiempo y para que valore la curiosidad, la autonomía y la atención de forma permanente. También es necesario pensar lo nuevo, reconstruir lo viejo y reinventar el pensamiento.
- Aprender a hacer - No basta con prepararse cuidadosamente para entrar en el sector laboral. La rápida evolución que experimentan las profesiones exige que el individuo sea capaz de enfrentarse a nuevas situaciones laborales y de trabajar en equipo, desarrollando un espíritu de cooperación y humildad en la reelaboración conceptual y los intercambios, valores necesarios para el trabajo colectivo. Tener iniciativa e intuición, gustar de un

cierto riesgo, saber comunicar y resolver conflictos y ser flexible. Aprender a hacer implica una serie de técnicas que hay que trabajar.

- Aprender a vivir juntos - En el mundo actual este es un aprendizaje muy importante porque se valora a quienes aprenden a vivir con los demás, a comprenderlos, a desarrollar la percepción de la interdependencia, a gestionar los conflictos, a participar en proyectos comunes, a complacerse en el esfuerzo común.
- Aprender a ser - Es importante desarrollar la sensibilidad, el sentido ético y estético, la responsabilidad personal, el pensamiento autónomo y crítico, la imaginación, la creatividad, la iniciativa y el crecimiento integral de la persona en relación con la inteligencia. El aprendizaje debe ser integral sin descuidar ninguna de las potencialidades de cada individuo.

Para el desarrollo de futuros trabajos relacionados con la Educación Emprendedora y la Formación del Profesorado se recomienda profundizar en los temas: Metodologías Activas en la Educación Superior, Educación 4.0 y Educación Maker.

La educación 4.0 tiene en cuenta la cuarta revolución industrial con el uso de la inteligencia artificial, los robots y el internet de las cosas. El trabajo, las investigaciones y los posibles descubrimientos se realizan a través de dispositivos y aplicaciones electrónicas, juegos, videos y sistemas que integrados al proyecto pedagógico de la institución llevan al estudiante al desarrollo de competencias, al espíritu emprendedor, dejando de lado la transmisión de contenidos para la construcción de conocimientos con valor práctico efectivo.

La Educación Maker, como su nombre indica, se basa en el concepto de "Hazlo tú mismo", permitiendo a los estudiantes crear y ejecutar sus propios proyectos. Más que nunca, encaja en los conceptos del espíritu empresarial, ya que este se pone de manifiesto por el comportamiento, por el hacer, y no solo por las teorías adquiridas a través de la transmisión de conocimientos.

En cuanto a las metodologías activas, cabe destacar que con la introducción de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC) se produjo un cambio significativo en la dinámica de las aulas. Ya no es concebible que el profesor dé clases en el modelo analógico, mientras sus alumnos están en el modelo digital. Con la integración de las tecnologías digitales en las actividades pedagógicas se puede utilizar *el aprendizaje combinado* o la enseñanza híbrida. En este modelo, las actividades se dividen entre las actividades presenciales en el aula y la enseñanza mediante recursos en línea con actividades de aprendizaje a distancia.

Algunas formas de aplicar la metodología son las siguientes:

- Flexible: El alumno recibe los contenidos y la información a través de una plataforma digital y recibe el apoyo del profesor en reuniones presenciales. Lo que sí es flexible es el tipo de apoyo que da el profesor, que va desde una pequeña ayuda hasta la tutoría.
- Mixta: El alumno puede elegir hacer una o varias asignaturas totalmente virtuales, complementando las presenciales, y los materiales complementarios se envían online.
- Virtual enriquecido: La mayoría de las asignaturas son virtuales y se puede participar en algunas actividades presenciales como la realización de experimentos de laboratorio.

- Rotación: El aula puede dividirse en grupos de proyectos, actividades realizadas en laboratorios u otros espacios. El alumno puede circular por las distintas aulas presenciales o virtuales.

Otro tipo de metodología activa es el aula invertida (flipped classroom), en el que los contenidos se ponen a disposición de los alumnos a través de plataformas virtuales cuando se preparan para los encuentros presenciales. En estas reuniones los estudiantes son los protagonistas, participando en estudios de casos, discusiones de grupo, experimentos de laboratorio y, principal ente, en la resolución de problemas.

La instrucción entre iguales también se utiliza dentro de las metodologías activas, que en una traducción literal puede entenderse como instrucción entre iguales. Previamente, el profesor proporciona a los alumnos el material de estudio, y ellos responden a las preguntas a través de una plataforma digital. El profesor analiza qué preguntas presentan mayor grado de dificultad, y se trabajan en el aula, intercalando lo que se denomina Prueba de Conceptos, cuando se exponen nuevas dificultades. Este método pretende fomentar el pensamiento crítico del alumno, evaluando el aprendizaje incluso antes de que se completen las actividades del día.

Otra forma de aprendizaje es el aprendizaje basado en problemas. El profesor presenta un problema de alta complejidad y los alumnos, a través de una investigación profunda, formulan hipótesis, buscan recursos, organizan los pasos hasta la solución completa del problema presentado.

Otra estrategia de éxito es la Gamificación cuando se utilizan apps (aplicaciones para dispositivos móviles) como herramientas para el desarrollo de contenidos educativos. Los juegos pueden tener varios niveles de dificultad con la acumulación de puntos, el desbloqueo de nuevos contenidos, el avance de etapas y la obtención de bonificaciones.

Se recomienda un estudio más profundo de los efectos sociales del proyecto, analizando los beneficios tangibles e intangibles para las familias implicadas. También se recomienda un estudio continuo con los profesores implicados en los proyectos tanto en la enseñanza secundaria como en la superior para que basándose en los conceptos de la educación empresarial puedan animar a sus alumnos o, quizás, convertirse ellos mismos en empresarios.

Referencias

- Christian Henrique, D., Kindl da Cunha, S. (2008). Prácticas didáctico-pedagógicas en la enseñanza del espíritu empresarial en cursos de grado y posgrado nacionales e internacionales. *RAM-Revista de Administração Mackenzie*,9 (5).
- Cerqueira L de., D., Santos, P., Leite, E. F., & Fonseca, S. M. M. (2014). Políticas públicas de fomento al emprendimiento en el estado de Pernambuco. *Desenvolvimento em Questão*,12 (28), 144-169.
- Delors, J. y otros (1998). *Educación - Un tesoro por descubrir*. Editora Unesco en Brasil.
- Dornelas, J. (2012). *Empreendedorismo: transformando ideas en negocios* (260 p.).
- Drucker, P. F. (2016) *Innovación y emprendimiento - prácticas y principios*. Cengage Learning.
- Greatti, L., Senhorini, V.M. (2000). *Empreendedorismo-uma visão comportamentalista*. Anales del I EGEPE. (pp. 22-34).

- Houaiss, A. (2009) *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva.
- Lopes, R. M. A. (2010) *Educação empreendedora - conceitos, modelos e práticas*. Editora Elsevier.
- Lopes, R. M. A et al. (2017). *La enseñanza del espíritu empresarial en Brasil - Visión general, tendencias y mejores prácticas*. Alta Books Editora.
- Martins, Silvana N. *Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores*. 2010. [Tesis, Doctorado en Educación]. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul.
- Mcclelland, d.c. (1968) *La sociedad ambiciosa - Factores psicológicos en el desarrollo económico* - Tomo II. Ed. Guadarrana.
- Moreira Tavares, C.E., Luiz de Moura, G., Nunes Alves, J. (2013). La educación empresarial y la generación de nuevas empresas. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 188.
- Nazareth, C.C. do N., Souza, R.M. de, Leite, L.L., Coqueiro, S.P.. (2016). La educación empresarial: como herramienta para el desarrollo humano. *Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia*, 8, 260-279.
- Oliveira, O. A. (2001). *Historia del desarrollo y la colonización del Estado de Rondonia*. Dinâmica Editora.
- Pereira, F. C. M., Guimarães, E. H. R., & Borges, F. M. S. (2017). Formación empresarial y desempeño profesional: aportes de las escuelas del SEBRAE- Minas Gerais. *Competencias*, 10(2), 1-9.
https://www.researchgate.net/profile/Eloisa_Guimaraes2/publication/322142159_Formacao_empreendedora_e_atuacao_profissional_contribuicoes_de_escolas_Sebrae_-_MG/links/5ca2b41f92851cf0aea7a52a/Formacao-empreendedora-e-atuacao-profissional-contribuicoes-de-escolas-Sebrae-MG.pdf.
- Rocha, A., Silva, M.J., Simões, J. (2012). Intervenciones empresariales de los estudiantes de secundaria: el caso del programa "Emprender en la escuela". *Revista de Economía y Gestión Global*, 17.
- Scavassa, A. C., Santos, M. A., & Franco, O. T. F. (2018). Análisis de la enseñanza del espíritu empresarial en las escuelas primarias municipales del municipio de ariquemes, estado de rondônia. *Revista GeoPantanal*, 13(25), 91-108.
- SEBRAE. Servicio brasileño de apoyo a las pequeñas empresas (2017). *Manual de Gestão do Programa Nacional de Educação Empreendedora*. Sebrae.
- SEBRAE. Servicio de apoyo a la pequeña empresa brasileña. (2018). *Edita de Educação Empreendedora para o Ensino Fundamental*. Palmas.
- Silva da, A. R. (2018). Despertar el espíritu empresarial. *Revista Caravan*, 3(2).
- Zunini, P. (2016). *Cómo el aula puede transformar la empresa*.
<https://exame.abril.com.br/pme/educacao-empreendedora-como-a-sala-de-aula-pode-transformar-os-negocios>

Fecha de recepción: 21/05/2020

Fecha de revisión: 09/06/2020

Fecha de aceptación: 18/06/2020

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Suárez Ramírez, M. A. & Acuña Gamboa, L. A. (2022). Las competencias docentes en su formación de pregrado: un estudio del perfil profesional para la acción pedagógica en educación básica en la ciudad de Soacha-Colombia. *MLS Educational Research*, 6(1), 42-64. doi: 10.29314/mlser.v6i1.761.

LAS COMPETENCIAS DE DOCENTES, EN SU FORMACIÓN DE PREGRADO: UN ESTUDIO DEL PERFIL PROFESIONAL PARA LA ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA CIUDAD DE SOACHA-COLOMBIA

Marco Aurelio Suárez Ramírez

Universidad Internacional Iberoamericana (Colombia)

marco.suarez@doctorado.unini.edu.mx · <https://orcid.org/0000-0001-5341-0044>

Luis Alan Acuña Gamboa

Universidad Autónoma de Chiapas (México)

luis.gamboa@unach.mx · <https://orcid.org/0000-0002-8609-4786>

Resumen. Este artículo recoge los datos de la investigación hecha en la ciudad de Soacha, Colombia, sobre las competencias que adquirieron los docentes en su formación de pregrado y que laboran en el nivel de educación básica. Pretende indicar en un análisis de tipo mixto, las fortalezas y oportunidades, así como las debilidades y amenazas, en referencia a: las competencias adquiridas, en un grupo muestra de 50 docentes a través de instrumentos como la encuesta y la entrevista, competencias que son necesarias en el perfil profesional que propone las políticas educativas nacionales. Los datos, nos dejará ver, un diagnóstico sobre el porcentaje de competitividad frente a los requerimientos del estado colombiano, el cual pretende para el año 2025 alcanzar una excelencia educativa, como mejor país en los procesos de educación en Latinoamérica. El estudio nos muestra el perfil real del docente, en el nivel educativo de pregrado y sus fortalezas y falencias a la hora de las prácticas como profesional, así como el acercamiento a los perfiles que solicita el estado. De igual modo, dará pautas para que las instituciones que apliquen la metodología, puedan desde la implementación y el análisis de la propuesta, proyectar planes de mejora en la formación del recurso humano que participa en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional con el cual se pretende alcanzar mayor calidad educativa, como también el proponer articulaciones formativas y de mejora, con las universidades de las cuales han egresado los docentes y que incursionan en el ambiente educativo de la ciudad de Soacha.

Palabras clave: competencias, pregrado, formación, calidad educativa, perfil docente.

THE COMPETENCIES OF TEACHERS, IN THEIR UNDERGRADUATE TRAINING: A STUDY OF THE PROFESSIONAL PROFILE FOR PEDAGOGICAL ACTION IN BASIC EDUCATION, IN THE CITY OF SOACHA-COLOMBIA

Abstract. This article collects data from research carried out in the city of Soacha, Colombia, on the skills acquired by teachers in their undergraduate training and who work at the basic education level. It aims to indicate in a mixed type analysis, the strengths and opportunities, as well as the weaknesses and threats, in reference to: the competences acquired, in a sample group of 50 teachers through instruments such as the survey and the interview, competences that are necessary in the professional profile proposed by national educational policies. The data, will let us see, a diagnosis of the percentage of competitiveness compared to the requirements of the Colombian state, which aims to achieve educational excellence by 2025, as the best country in education processes in Latin America. The study shows us the real profile of the teacher, at the undergraduate educational level and their strengths and weaknesses when it comes to professional internships, as well as the approach to the profiles requested by the state. In the same way, it will give guidelines so that the institutions that apply the methodology, can from the implementation and analysis of the proposal, project improvement plans in the training of the human resource that participates in the development of the Institutional Educational Project with which it is intended achieving higher educational quality, as well as proposing training and improvement articulations with the universities from which the teachers have graduated and that are entering the educational environment of the city of Soacha.

Keywords: competences, undergraduate, training, educational quality, teaching profile.

Introducción

Este artículo, recoge la investigación realizada en la ciudad de Soacha-Colombia, a un grupo de docentes que se desempeñan en los niveles de básica primaria y secundaria, de las Instituciones administradas por la Diócesis de la misma ciudad, con el objetivo de visualizar a manera de diagnóstico, las competencias adquiridas en la formación de pregrado y poder concretar el grado de competitividad en lo referente al perfil que se solicita de acuerdo a las políticas educativas dadas por el estado y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, ya que éste, pretende hacer del país el mejor educado en América Latina para el año 2025, es decir adquirir un muy alto grado de calidad en los procesos educativos y como eje fundamental y articulador de la educación (Acuña y Pons, 2018). En el documento encontraremos la descripción de las principales competencias que conforman el perfil docente para que su labor educativa, sea pertinente y de muy alta calidad y así se logren los objetivos propuestos para el año 2025.

El perfil docente, para el siglo XXI, conforme a las propuestas mundiales y desarrolladas en el país, ofrecen un conjunto de competencias que en un primer momento se exponen, para dar contexto a la investigación realizada. Desde este punto de vista, se hace referencia a un marco teórico conceptual, de las competencias que proponen algunos expertos en la materia y que encaminan el proceso de enseñanza aprendizaje, que se aplica en Colombia. Todo lo anterior, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional y con ello también, el conjunto de parámetros que circundan la formación docente en pregrado, los planes de mejora en torno a las falencias que se han tenido y el análisis de los objetivos de una educación a nivel docente, que contribuyan a una calidad formativa pertinente, tanto para ellos como para los estudiantes a su cargo y de esta manera, contribuir a fortalecer su formación y, proponer herramientas para un currículo, que ayuden en las políticas de calidad de educación de éstas comunidades educativas (Acuña y Pons, 2018).

Enfoque de las competencias docentes desde la ciencia de la Educación.

En lo académico, existen propuestas de un ideal docente, de un perfil del profesional de la educación, que dé respuesta a los retos que el mundo necesita y siempre la academia, en estos campos, investiga cuál es el mejor y más adecuado modelo de docente en su quehacer profesional.

Desde hace varias décadas, investigadores en el campo, han planteado el rol del maestro y sus competencias en el mundo del siglo XXI, así como la necesidad de un cambio en el talante y por esto se plantea un giro en la forma tradicional de educar al docente.

Encontramos autores y pensadores como: Beltrán (2003), con sus estudios sobre la educación; psicología educacional; procesos y estrategias de aprendizaje; estrategias para la solución de conflictos; concepto, desarrollo y tendencias actuales en la psicología de la instrucción; Gardner (2005; 2017), en sus investigaciones sobre inteligencias múltiples; Ricoeur (2003), en sus propuestas de comprensión y narración; Perkins (1992), en su libro: *La escuela inteligente*; Vygotsky (1978), y su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo; Bueno (1998), y sus investigaciones educativas sobre el cerebro, la aprobación del maestro, las artes plásticas, la música y la educación física y la estimulación del cerebro; Coll (1995), y su psicología de la educación; Doyle (1986), desde su modelo ecológico en la educación; Mayer (1992), en su diseño educativo para un aprendizaje constructivista, y el acercamiento al aprendizaje multimedia; Ausbel (1968), en su teoría del aprendizaje significativo; Baltes (1998), en su enfoque del desarrollo del ciclo vital; Beltrán (2002), en sus procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje; Galindo (2001), con sus metodologías activas; Kohlberg (2015), en su teoría del desarrollo moral; Paulov (1972), en su propuesta del condicionamiento clásico; Piaget (1970), en su teoría del aprendizaje de enfoque constructivista; Skinner (1965), en su teoría del condicionamiento operante; González y Escudero (1987), en sus investigaciones sobre la innovación educativa; Tejada (2008), en su propuesta de competencias docentes; Alonso y Gallego (2000), en sus investigaciones sobre estilos de aprendizaje; Diaz (2000), en estrategias docentes para un aprendizaje significativo; Porter (2008), en sus propuestas sobre las fuerzas que mueven las competencias.

Un docente, en su formación inicial y continua, adquiere competencias, es decir un conjunto de comportamientos sociales, afectivos, así como habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que lo llevan a desempeñar correctamente su actividad o profesión (Calix, 2013). Según Chomsky (1985), es a partir de las teorías del lenguaje que se establece un concepto de competencia como la capacidad y la disposición para un desempeño y la interpretación. Ruiz, M. (2011), refiere al respecto de las competencias, cinco atributos que son: (1) el referido al desempeño, o manifestación de la competencia, pues ella es invisible en sí misma; (2) el referido a lo contextual de manera específica, señala que las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos; (3) el referido a la integración, que es la capacidad de enfrentar situaciones novedosas y saber qué, cómo y cuándo actuar con el conocimiento adquirido; (4) el referido a la nivelación, da la posibilidad de que el alumno transite de los niveles iniciales a los más altos de experiencia; (5) el referido a la norma, está referido a las pautas de conducta o criterios de actuación que indican cómo debe ser el comportamiento de un individuo en una situación dada.

El perfil presentado actualmente por las universidades ¿permite una educación de calidad?, para poder dar respuestas a este interrogante (Zabala, 2007), presenta una clasificación de la siguiente manera:

- El docente, es animador de situaciones de aprendizaje.
- Prepara y selecciona, los contenidos disciplinares.

- Domina las competencias comunicativas, es decir, el ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Sabe manejar las nuevas tecnologías.
- Diseña la metodología y organiza las actividades.
- Se relaciona familiarmente con los estudiantes.
- Realiza su función de tutor.
- Desarrolla su saber evaluar.
- Aplica su saber reflexionar e investigar, sobre la enseñanza que imparte.
- Sabe identificarse con la institución y sabe trabajar en equipo.

Perrenoud (2004), dice que el docente desarrollará las competencias necesarias para la vida y señala la siguiente clasificación:

- El docente, organiza y anima situaciones de aprendizaje.
- Gestiona la progresión de los aprendizajes.
- Elabora y hace evolucionar dispositivos de atención a la diversidad.
- Implica a los estudiantes en su aprendizaje.
- Trabaja en equipo y hace trabajar en equipo.
- Participa en la gestión de la escuela.
- Informa e implica a los padres, acerca del proceso educativo.
- Utiliza las Tic.
- Afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organiza la propia formación continua.

Sarmiento Díaz (2000), presenta tres enfoques así: (1) La pedagogía tradicional y sus implicaciones; (2) la pedagogía activista; y (3) la pedagogía conceptual y sus implicaciones. En esta evolución de la pedagogía, el docente adquiere las competencias de: cooperar con los estudiantes para promover sus destrezas intelectuales, psicomotoras y valorativas, es decir buscar el desarrollo del estudiante; Contribuir a que los estudiantes formen conceptos y operaciones intelectuales con los cuales puede comprender e interpretar el mundo; Ser experto en el desarrollo cognitivo y valorativo-actitudinal; Dominar los conceptos y leyes básicas de la ciencia o disciplina que enseña, controlando los conceptos equivocados o parciales emitidos por los estudiantes y fortalecer los conceptos correctos.

Competencias desde la ciencia de la Educación, para un perfil docente en nuestro contexto.

Competencias que le ayudan a aprender a enseñar

Siguiendo a Sarmiento (2000), el docente, está formado para conocer y dominar los componentes del proceso educativo tales como: ¿Quién aprende?, ¿Quién enseña?, (Las personas), ¿Para qué se aprende?, ¿Para qué se enseña?, (Sentido de la Educación), ¿Por qué se aprende?, ¿Por qué se enseña?, (Motivaciones), ¿Cómo se aprende?, ¿Cómo se enseña?, (Procesos), ¿Qué se aprende?, ¿Qué se enseña?, (Conceptos, contenidos, destrezas, actitudes, valores, operaciones mentales, manejo de inteligencias múltiples, etc.), ¿En dónde se aprende?, ¿En dónde se enseña?, (Contextos espaciales, físicos y digitales-virtuales), ¿Cuándo se aprende?, ¿Cuándo se enseña?, (Contextos espaciales, contexto presencial, contextos virtuales), ¿Cuándo se aprende?, ¿Cuándo se enseña?, (Contextos temporales, contextos virtuales sincrónicos y diacrónicos), ¿Con qué se aprende?, ¿Con qué se enseña?, (Recursos).

Otras competencias, tienen que ver con los procesos que va a acompañar, es decir: procesos cognitivos, procesos fisiológicos, procesos afectivos, procesos metodológicos, procesos tecnológicos (Sarmiento, 2000).

El docente, poseerá las habilidades para determinar los factores educativos que influyen en el aprendizaje, tanto los centrados en el contexto educativo, centrados en el contexto del educador y el contexto centrado en la enseñanza. Debe conocer claramente las políticas educativas de su región, como el currículo de la institución en la que presta su servicio. El docente, adquiere competencias en cuanto a la innovación, su impacto y su manejo. También en cuanto a su oficio las relaciones interpersonales, competencias comunicativas, o relaciones interpersonales, las actitudes hacia sí mismo, el aprecio, la autoestima y la confianza; los valores importantes para el educador, las actitudes hacia los educandos, las expectativas hacia los estudiantes, el manejo de los problemas y la comunicación que se establece con los alumnos, el manejo de la autoridad, el fomento de la motivación, y la adaptación a las diferentes individualidades. Competencias, que ayudarán a los factores centrados en la enseñanza, todo en cuanto a planeación, organización, propuestas, metodologías, actividades, contenidos, evaluaciones, prácticas, transferencias y recursos.

El docente debe conocer el desarrollo del educando (factores del educando, que influyen en el aprendizaje), el período prenatal, el preescolar (sensorio-motor y pre-operacional), el escolar, el periodo de la adolescencia, el de adulto joven, el de la edad madura y el período de la vejez. También, poseer competencias para los factores cognitivos, conocer el funcionamiento de los hemisferios cerebrales, el pensamiento vertical y lateral, lo que es la inteligencia, la percepción, la atención, la retención, el pensamiento y los conocimientos previos; para los factores afectivos, es decir el auto-concepto y autoestima, la motivación, las emociones y un último nivel en cuanto a los factores comportamentales (Sarmiento, 2000).

Competencias que le ayudan para enseñar a aprender

El proceso educativo vive una serie de cambios, hay quienes consideran el aprendizaje como eje central de dicho proceso. El docente, tendrá las competencias en cuanto a los saberes de las distintas teorías del aprendizaje, tales como las que están centradas en el interior del individuo, las centradas en su exterior, teorías del condicionamiento (clásico, conexionismo, conductismo, contigüidad), teorías relacionadas con el condicionamiento operante. También, están las teorías cognitivas del aprendizaje (gestálticas, constructivistas) y las teorías puente entre las asociacionistas y las cognitivas, como el conductismo propositivo, teorías del aprendizaje social, la autoadministración, modificación conductual cognoscitiva, teoría del procesamiento cognitivo de la información (Sarmiento, 2000).

En este nivel de enseñar a aprender, el docente también poseerá competencias para facilitar el aprendizaje, conocer las clases de aprendizaje, la estructura cognitiva del educando, la metacognición, las estrategias del aprendizaje relacionadas con la memoria, las estrategias del aprendizaje relacionadas con el pensamiento, las técnicas del aprendizaje (construcción de mapas conceptuales, la enseñanza recíproca, el método PQ4R). De igual manera las competencias que tienen que ver con las destrezas que mejoran la calidad de vida y el desarrollo humano, es decir las destrezas que permiten gerenciar su propia vida y vivir con otros seres y con su entorno, competencias para la educación multicultural, el aprendizaje cooperativo, la educación en valores y la eco-psicología (Sarmiento, 2000).

El Rol del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje

Siguiendo a Cooper (1999), se pueden indicar algunas áreas generales, en las que el docente apoya al estudiante en la construcción del conocimiento, estas áreas son las siguientes:

- Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante.
- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991), reflexiona sobre la formación docente y su actividad, con el objetivo de generar un conocimiento didáctico o saber integrador y el resultado de los siguientes planteamientos didácticos:

- Conocer la materia que han de enseñar.
- Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
- Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias.
- Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.
- Saber preparar actividades.
- Saber dirigir la actividad de los alumnos.
- Saber evaluar.
- Utilizar la investigación y la innovación en el campo.

La formación del docente se requiere, que éste, se habitúe en el manejo de una serie de estrategias de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo, entre otros, de tal forma que pueda inducir mediante ejercicios, demostraciones, pistas para pensar, retroalimentación, y otros y en cada caso considerar los siguientes puntos:

- Las características, carencias y conocimientos previos de los estudiantes.
- La tarea de aprendizaje a realizar.
- Los contenidos y materiales de estudio.
- Las intencionalidades u objetivos perseguidos.
- La infraestructura y facilidades existentes.
- El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del estudiante.

En el pensamiento de Rogoff (1984), existen unos principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje y que el docente en su formación adquiere para la intervención correcta en este mismo proceso:

- Proporcionar al estudiante un puente entre la información que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
- Ofrecer al estudiante, una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
- Hacer un traspaso de manera progresiva, el control y la responsabilidad del profesor hacia el estudiante.
- Promover una manifestación en cuanto a la intervención activa de parte del docente y del estudiante.

- Hacer que aparezcan de forma explícita e implícita las formas de interrelación habituales entre docentes/adultos y estudiantes/menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

Competencias frente a las inteligencias múltiples

Se ha llegado a entender que el ser humano, posee unas inteligencias múltiples, que lo ayudan a acercarse al objeto de conocimiento. Gardner (2005), muestra una taxonomía de ellas. El docente, debe estudiarlas y conocerlas, para así poder diagnosticarlas en los estudiantes a su cargo y poder potenciarlas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas inteligencias, señalan la manera en que el individuo se acerca a su realidad y la comprende y por ende aprende de su medio a través del desarrollo de ellas. El estudiante, de cuales quiera de las licenciaturas para educación básica primaria y secundaria las conocerá. Estas inteligencias clasificadas en un número de ocho.

Competencias en torno al manejo de la Información

Cada docente tiene un área sobre la cual trabaja su formación. En Colombia para la formación y educación en el nivel de básica primaria y básica secundaria, el docente debe manejar una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales, de acuerdo a la ley general de Educación (Ley 115): (1) ciencias naturales y educación ambiental; (2) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; (3) educación artística; (4) educación ética y en valores humanos; (5) educación física, recreación y deportes; (6) educación religiosa; (7) humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; (8) matemáticas; (9) tecnología e informática (Ministerio de Educación Nacional [MIN], 1994, art. 23). El docente, debe poseer unas competencias de manejo de la información y dominarlas para así ayudar al estudiante a adquirirlas y que le ayuden en el manejo de la información que se recibe.

Estas competencias según el Ministerio de Educación Nacional, son las básicas: competencias científicas, competencias ciudadanas, competencias comunicativas y competencias matemáticas. Las científicas (naturales y sociales), favorecen el desarrollo del pensamiento científico y permiten formar personas responsables de sus actuaciones, críticas y reflexivas, a partir de un pensamiento holístico, en interacción con un contexto complejo y cambiante. Las ciudadanas, forman personas que puedan utilizar sus habilidades tanto cognitivas, emocionales y comunicativas, para la resolución de problemas individuales y sociales, de manera flexible en la propuesta de alternativas creativas y novedosas, de manera cada vez más inteligente, comprensiva, justa y empática. Las comunicativas, forman personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal, como no verbal), como interlocutores que interpretan, comprenden y argumentan significados, es decir interpretar, argumentar y proponer, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa. Las matemáticas, favorecen la capacidad de formular, resolver y modelar, fenómenos de la realidad. Comunicar, razonar, comparar y ejercitar procedimientos en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, y comprensión del pensamiento matemático, que facilite un desempeño flexible, eficaz y con sentido.

Siguiendo a Marzano (2005), hay que tener en cuenta las dimensiones del aprendizaje que desde la taxonomía de este autor serían: (1) actitudes y percepciones positivas hacia el aprendizaje;

(2) el razonamiento para la adquisición e integración del conocimiento; (3), el razonamiento para la profundización y refinamiento del conocimiento (comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores, establecer y elaborar fundamentos, analizar perspectivas, crear y aplicar abstracciones); (4) el razonamiento para el uso significativo del conocimiento (la toma de decisiones, la investigación, la indagación experimental, la resolución de problemas, la invención); (5) los hábitos mentales productivos.

Marzano y Kendall (2007 y 2008), plantean una taxonomía de los objetivos educativos. Presentan los dominios del conocimiento y sistemas de pensamiento. En relación de los dominios del pensamiento, aparecen tres niveles: el dominio del conocimiento denominado información, el dominio del conocimiento denominado procedimientos mentales y el dominio del conocimiento denominado procedimientos psicomotores. Frente a los sistemas de pensamiento, tenemos seis niveles: (1) Recuperación; (2) Comprensión; (3) Análisis; (4) ubicación del conocimiento; (5) Metacognición; (6) Sistema interno.

Competencias frente a la evaluación o seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación es una de las acciones más importantes en la formación y en el ámbito educativo. Hoy se es más consciente que nunca de su necesidad, pues indica el qué, cómo, por qué y cuándo de la enseñanza, y lleva a tomar decisiones para mejorar este proceso. Estos factores introducen en una cultura de la evaluación. Quien se está formando como docente, debe conocer este ambiente y poseer las competencias para llevar una correcta y concreta evaluación de procesos, resultados de los estudiantes, hasta del mismo currículo, la práctica docente, los centros y el sistema educativo (Hussen, 1990).

El docente, debe distinguir entre evaluación, calificación y medida. También, conocer claramente los ámbitos de la evaluación, como lo son las actitudes, las destrezas, los programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación; manejar en su quehacer, los tipos de evaluación: formativa, sumativa, global, parcial, interna (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación), externa, inicial, procesual, final, de autorreferencia, de heterorreferencia (criterial y normativa).

Competencias en el manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

El docente, debe conocer cabalmente los principios de las competencias Tic, que son características esenciales para cumplir todos los procesos de desarrollo profesional docente, para considerarse alineados con la visión del nuestro país de promover la innovación educativa (MIN, 2013, p. 30). Estos principios son:

- Pertinente.
- Práctico.
- Situado.
- Colaborativo.
- Inspirador.

En cuanto a las competencias (MIN, 2013, pp. 36-44), podemos enumerar las siguientes:

- Competencia tecnológica.
- Competencia pedagógica.
- Competencia comunicativa.
- Competencia de gestión.
- Competencia investigativa.

Estas competencias, tienen unos grados (MIN, 2013, pp. 34-35), momentos o niveles, de la siguiente manera:

- Explorativo.
- Nivel de integración.
- Momento de innovación.

Encontramos las competencias digitales docentes, que de acuerdo a la definición del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España, una competencia digital es:

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades Tic básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través del Internet” [European Parliament and the Council, 2017, p. 12).

Competencias digitales que debe poseer todo docente:

- Área de competencia de información y alfabetización informacional (INTEFP, 2017, pp. 15-35).
- Área de competencia de creación de contenidos digitales: (INTEFP, 2017, pp. 37-45).
- Área de competencia de seguridad: (INTEFP, 2017, pp. 47-55).
- Área de competencia de resolución de problemas: (INTEFP, 2017, pp. 57-65).

Las competencias docentes, en el contexto de la investigación.

Se estructuró el ambiente académico y jurídico, tanto del estado, como del municipio, desde donde se propuso la investigación, pues en Colombia, este municipio es territorio autónomo, en cuanto a políticas y aplicación de la ley general de educación y propone sus propios planes y reglamentos en busca de una educación de calidad, sin omitir las directrices del Ministerio de Educación nacional a la que está sujeto todo ente territorial colombiano.

Contexto del País

¿Qué significa que Colombia sea el país más educado de América Latina en 2025? Esta es la pregunta que el Ministerio de Educación y las Políticas del País se han planteado, esto sucederá si la base, que son los maestros, están bien formados. El Ministerio de Educación Nacional a través del Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente (MIN, 2018, pp. 107-108), presenta una estructura y organización para esta formación. Se hace una descripción de cinco objetivos con sus componentes que corresponden con los formulados en la Ley general de Educación.

El Ministerio de Educación Nacional, plantea políticas al respecto y planea un proceso en tres etapas: antes, durante y después de la licenciatura. Los instrumentos y documentos presentados por el Ministerio, muestra un camino para seguir investigando en las diferentes propuestas, autores como Baracaldo (2007), en su investigación de saberes pedagógicos; Rengifo (2014); Saavedra y Forero (2019) en 10 pasos para ser Colombia la más educada en 2025; Henao y Zapata (2013) en la formación de docentes para la educación básica en Colombia; Aldana, Chaparro, García y otros (1996) en Colombia al filo de la oportunidad; y muchos más, junto con algunos documentos de la comisión nacional de educación y el Ministerio de Educación, como: Plan decenal de educación,

2006-2016; Reflexión de educación en Colombia 2010-2018; Acuerdo por lo superior 2034; propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz (2014); Plan rural de educación superior (2018); Referentes de calidad; toda esta documentación nos dan acercamientos y planteamientos para una investigación en el campo formativo del docente del siglo XXI.

En 2010, teniendo como base las orientaciones establecidas para las pruebas de quienes terminan su pregrado, las seis competencias que se formulaban se concretaron en tres de la siguiente manera (MIN, 2004, p. 8):

- Enseñar.
- Formar.
- Evaluar.

Contexto Particular Provincial

La Secretaría de Educación de Cundinamarca, afirma que en el año 2010 se formaron en total 6.456 docentes y directivos docentes en diferentes programas. La meta de formación de docentes se cumplió en un 244%, respecto al número de docentes formados que fue de 9.780, con relación al Plan de Desarrollo que era de 4.000 (SEC, 2010, p. 14).

También, propone unos ámbitos estratégicos (SEC, 2010, pp. 16-22) de la formación docente que enumeramos a continuación:

- Diseño y desarrollo curricular.
- Formación en la cultura de la evaluación.
- Modelos flexibles.
- Incorporación de medios y tecnologías de información y comunicación.
- Formación para el fomento de la investigación y la innovación.
- Mejoramiento de la gestión.
- Articulación educación-sector productivo.
- Bilingüismo para la competitividad.
- Formación para el desarrollo de competencias comunicativas.
- Formación para un ambiente sostenible.
- Educación desde el respeto a la diversidad.

Contexto educativo del Plantel

El proyecto educativo Institucional, se propone: educar y formar para la ciencia, el trabajo y la convivencia, desde un modelo de pedagogía para el aprendizaje autónomo, desarrollando las inteligencias múltiples en un ambiente de manejo y aplicación de las nuevas tecnologías, para la solución de problemas en el medio social y laboral del estudiante.

En el proceso de selección de perfiles docentes para el desarrollo de dicho proyecto educativo, se indagó la manifestación de capacitación en las competencias necesarias para el desarrollo de las propuestas educativas. El docente que ingresa, no es solo un instrumento en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino un recurso valioso, al cual se debe ayudar para que cumpla con su función y desarrolle su rol educativo y por tanto es necesario detectar su nivel competitivo.

¿Cuál es el ambiente educativo en el que se encuentran las Instituciones educativas de la Diócesis de Soacha y en la que se desenvuelven los docentes después de haber recibido su formación de pregrado?, veamos este ambiente del marco jurídico educativo, de nuestro país.

La educación básica (MIN, 1994, art. 19-26), que está circunscrita inmediatamente de la educación preescolar e infantil (MIN, 1994, art. 15-18), con cinco años de primaria y cuatro de secundaria y la educación media (MIN, 1994, art. 27-35), que son dos años. En la educación básica, se tienen, de acuerdo a la ley de educación de 1994, nueve áreas fundamentales, como se enunciaron anteriormente (MIN, 1994, art 23).

En Colombia, la ley general de educación plantea unos fines de la educación. El docente no los sabe articular desde sus conocimientos y habilidades, en su preparación hay un énfasis todavía en lo conceptual o temático, con respecto al área que maneja. Los 13 fines (MIN, 1994, art. 5) que plantean la ley general (en conformidad con el artículo 67 de la Constitución Nacional de Colombia). En este artículo de la ley de educación se describen trece fines de la educación.

También, se propone unos objetivos generales y específicos para cada nivel educativo, tanto en la básica primaria como en la básica (MIN, 1994, art. 19-22).

Los Objetivos Generales de la Educación básica, se describen en los artículos citados de la ley de educación en un total de siete objetivos. De igual modo, se plantean unos objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria y objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.

Perfil del docente nacional

El Ministerio de Educación nacional, ha propuesto políticas, acertadas. En su documento de lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (MIN, 2004, p. 5), informa que, se han realizado variados procesos de reflexión dentro de los diferentes contextos, sobre los programas de formación inicial y permanente de los docentes en nuestro país. Del mismo modo, realizó una revisión amplia de la literatura nacional e internacional, sobre el perfil del maestro, sus cualidades y funciones, así como las competencias y características, que ayudan a identificar similitudes y coherencias con las competencias formuladas a saber (MIN, 2004, p. 6):

- Saber qué es lo que se enseña, cómo se procesa y para qué se enseña.
- Saber enseñar la disciplina.
- Saber cómo aprenden los alumnos y establecer las diferencias que afectan los aprendizajes.
- Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.
- Saber monitorear y evaluar el progreso del estudiante.
- Saber proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
- Saber articular su práctica pedagógica a los contextos.
- Saber trabajar en equipo.
- Estar comprometido con los logros de aprendizaje de sus estudiantes.
- Saber emplear apoyos tecnológicos para potenciar los procesos de aprendizaje.
- Estar comprometido con la auto evaluación y el mejoramiento continuo personal e institucional.

Propuestas formativas docentes

La Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Formación Técnica Profesional y/o tecnológica (ACIET, 2016, pp. 64-66), en un compromiso con el Ministerio Nacional de Educación, refiere que el Sistema Nacional de Educación se configura como una gran oportunidad de inclusión, equidad y reconocimiento, porque permite construir una nueva historia sobre las características de colombianos que se formarán para vivir en paz y alcanzar altos niveles de desarrollo económico y social. En el documento se describen las diez razones fundamentales.

Para garantizar la calidad educativa en la nación, el Ministerio de Educación Nacional también evaluará el desempeño docente (MIN, 2013, pp. 7-19) en el país y por ello centrará su evaluación en las competencias que se proponen en el examen que regula el servicio público. Las competencias a evaluar son:

- Disciplinares.
- Pedagógicas.
- Comportamentales.

Investigaciones recientes en el medio, sobre la temática de la investigación realizada.

Se han hecho algunos acercamientos investigativos en torno a la temática de la calidad de educación y las competencias que se necesitan tanto para docentes como para desarrollar en el estudiantado en los niveles de educación básica. Entre las investigaciones referentes a la formación docente, podría citar a Villota (2016) y su artículo de investigación científica: “*investigación sobre los problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia: Un Estado del arte*”, en donde se recogen diferentes investigaciones en el país. La investigación de Henao y Zapata (1994), en su artículo: “*La formación de docentes para la educación básica en Colombia*”, en un contexto jurídico-político a partir de la Ley 115 o ley general de Educación que reglamenta todo el sistema educativo y que mostrará un contraste desde ese entonces hasta la fecha.

Jurado (2016), refiere la renovación de la formación de los docentes en Colombia, señala modelos de formación de los docentes. Velasco (2018) en su investigación, expone una serie de competencias que el docente debe adquirir para proponer y llegar al éxito del currículo. A nivel de los estudiantes y lo que deben recibir tenemos a Barrera, Maldonado y Rodríguez (2012), en su investigación, plantea unas políticas educativas para Colombia que permitan llegar a una calidad educativa en el país.

Método

Se diseñó un análisis estadístico a través de la recolección de datos en dos encuestas y una entrevista, con la perspectiva de diagnosticar las competencias docentes en el nivel de pregrado. Se planteó la hipótesis: los docentes colombianos, de los niveles básica primaria y básica secundaria, que laboran en las instituciones educativas de la Diócesis de Soacha, ¿adquieren en su formación de pregrado, las competencias necesarias para el desempeño y el acompañamiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con el rol que propone el Ministerio de Educación Nacional y el ambiente educativo del siglo XXI?

Los participantes están enmarcados, en el ambiente educativo colombiano y la muestra se tomó de un grupo de 150 docentes, que laboran en los colegios administrados por la Diócesis de Soacha. El grupo muestra es de 50 docentes, con los supuestos para la selección de cinco docentes de cada uno de los nueve grados de básica, es decir, 45 docentes, discriminados por grado uno de cada área fundamental, de las cinco que exige el ordenamiento jurídico: Español, Sociales, Lengua Extranjera, Matemáticas y Ciencias Naturales. A ello se suma, un docente de las áreas de Artística; Recreación y Deportes; Educación Religiosa y Ética, que son comunes a todos los grados y dos docentes de Tecnología e Informática, también común a todos los grados, para un gran total de

cincuenta docentes. De esta manera, se abarcó todas las áreas propuestas en la normativa educativa nacional y todo el universo educativo que se requiere en educación básica primaria y secundaria.

La primera encuesta, tiene enfoque de competencias, del perfil docente. En ella se analizaron 13 grupos (clústeres) de competencias así: (1) competencias con respecto a los fines de la educación; (2) competencias con referencia a los objetivos generales de la educación básica en Colombia; (3) competencias de gestión académica; (4) competencias de gestión administrativa; (5) competencias de gestión comunitaria; (6) competencias de liderazgo; (7) competencias de comunicación y relaciones interpersonales; (8) competencias de trabajo en equipo; (9) competencias de negociación y mediación; (10) competencias de compromiso social e institucional; (11) competencias sobre iniciativa; (12) competencias de orientación al logro; (13) competencias de uso de tecnologías. Las respuestas estuvieron en las opciones: siempre; casi siempre; a veces; casi nunca; nunca.

La segunda encuesta, se construyó sobre la base de una encuesta realizada por la universidad Pontificia de México, y se adaptaron preguntas para aplicarlas al contexto que se necesitó. La forma de respuesta, tenía las mismas cinco opciones de la primera encuesta y también algunas preguntas estaban dadas en respuestas múltiples. Ambas encuestas se aplicaron a través de formularios de google.

La entrevista se realizó por medio virtual, a través de la plataforma Skype. Los datos se agruparon en una matriz FODA que nos muestran, las fortalezas y oportunidades, así como también en las debilidades y amenazas en lo referente a las competencias que se plantearon en las encuestas.

El análisis de datos, se realizó por método o técnica de conglomerados con determinadas características, es decir se ubicaron los distintos individuos, en grupos homogéneos, de manera que se consideran similares, determinados todos ellos por haber adquirido las competencias que se indagan en cada caso. Se utilizó como programa base SPSS y Excel para su análisis estadístico. El proceso se desarrolló en cuatro pasos así: (1) Análisis de las preguntas de investigación; (2) Tabulación de forma cruzada y filtro de resultados; (3) análisis de números y porcentajes; (4) conclusiones.

Resultados

Para la comprensión de los datos obtenidos, se procederá a presentarlos en tablas.

Tabla 1

Competencias en referencia a los fines de la educación

Fines	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
Fin 1.	48%	36%	10%	6%	---
Fin 2.	84%	10%	6%	---	---
Fin 3.	48%	40%	10%	2%	---
Fin 4.	66%	22%	8%	2%	2%
Fin 5.	44%	40%	14%	2%	---
Fin 6.	50%	30%	14%	6%	---
Fin 7.	58%	32%	10%	---	---
Fin 8.	56%	30%	10%	4%	---
Fin 9.	44%	40%	14%	2%	---
Fin 10.	62%	32%	6%	---	---
Fin 11.	44%	40%	12%	4%	---
Fin 12.	54%	38%	6%	2%	---
Fin 13.	52%	32%	16%	---	---

El 53.69% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 33.38% de casi siempre; en un 12.93% no se da competencia suficiente.

Tabla 2

Competencias en referencia con los objetivos generales de la educación básica

Objetivo	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
Objetivo 1.	54%	26%	18%	---	2%
Objetivo 2.	72%	26%	---	---	2%
Objetivo 3.	46%	42%	10%	2%	---
Objetivo 4.	56%	36%	6%	2%	---
Objetivo 5.	34%	40%	26%	---	---
Objetivo 6.	68%	28%	4%	---	---

El 55% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 33% de casi siempre; en un 12% no se da competencia suficiente.

Tabla 3

Competencias de gestión académica

Competencias	Siempre	Casi Siempre	Con debilidades
Dominio de Contenido	55%	33%	12%
Organización y planeación	55%	33%	12%
Pedagógicas y Didácticas	65.6%	28.6%	5.7%
Evaluación y aprendizaje	62.2%	33.4%	4.3%

Tabla 4
Competencias de gestión administrativa

Competencias	Siempre	Casi Siempre	Con debilidades
Uso de recursos	69%	26%	5%
Seguimiento de procesos	72.5%	23%	4.5%

Tabla 5
Competencias de gestión comunitaria

Competencias	Siempre	Casi Siempre	Con debilidades
Comunicación Institucional	67.6%	25.6%	6.7%
Interacción-Comunidad	61.6%	35.6%	2.7%

Tabla 6
Competencias de Liderazgo

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	64%	26%	10%	---	---
Competencia 2.	66%	28%	6%	---	---
Competencia 3.	64%	30%	6%	---	---
Competencia 4.	54%	36%	10%	---	---

El 62% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 30% de casi siempre; en un 8% no se da competencia suficiente.

Tabla 7
Competencias de comunicación y relaciones interpersonales

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	60%	30%	10%	---	---
Competencia 2.	72%	26%	2%	---	---
Competencia 3.	74%	24%	2%	---	---
Competencia 4.	66%	30%	4%	---	---
Competencia 5.	64%	32%	4%	---	---
Competencia 6.	70%	28%	---	2%	---

El 67.6% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 28.3% de casi siempre; en un 4.06% no se da competencia suficiente.

Tabla 8
Competencias de trabajo en equipo

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	70%	28%	2%	---	---
Competencia 2.	64%	34%	2%	---	---
Competencia 3.	56%	44%	---	---	---
Competencia 4.	62%	32%	6%	---	---
Competencia 5.	76%	22%	2%	---	---

El 65.6% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 32% de casi siempre; en un 2.4% no se da competencia suficiente.

Tabla 9
Competencias de negociación y mediación

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	64%	34%	2%	---	---
Competencia 2.	54%	42%	4%	---	---
Competencia 3.	56%	34%	10%	---	---
Competencia 4.	82%	16%	2%	---	---
Competencia 5.	72%	24%	4%	---	---

El 65.6% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 30% de casi siempre; en un 4.4% no se da competencia suficiente.

Tabla 10
Competencias de compromiso social e institucional

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	82%	16%	2%	---	---
Competencia 2.	64%	32%	4%	---	---
Competencia 3.	80%	18%	2%	---	---
Competencia 4.	92%	6%	2%	---	---
Competencia 5.	86%	12%	2%	---	---
Competencia 6.	90%	8%	2%	---	---
Competencia 7.	92%	8%	---	---	---

El 83.7% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 14.2% de casi siempre; en un 2.01% no se da competencia suficiente

Tabla 11
Competencias sobre Iniciativa

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	70%	28%	---	2%	---
Competencia 2.	80%	20%	---	---	---
Competencia 3.	82%	14%	2%	2%	---
Competencia 4.	66%	32%	2%	---	---
Competencia 5.	60%	36%	4%	---	---

El 71.6% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 26% de casi siempre; en un 2.4% no se da competencia suficiente.

Tabla 12
Competencias de orientación al logro

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	76%	22%	2%	---	---
Competencia 2.	68%	32%	---	---	---
Competencia 3.	72%	26%	---	2%	---
Competencia 4.	78%	18%	4%	---	---
Competencia 5.	80%	20%	---	---	---

El 74% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre y un 24.4% de casi siempre; en un 1.6% no se da competencia suficiente.

Tabla 13
Competencias de uso de las tecnologías

Competencias	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Competencia 1.	54%	38%	6%	2%	---
Competencia 2.	44%	40%	12%	4%	---
Competencia 3.	58%	38%	2%	2%	---

El 52% de los docentes están en un nivel de competitividad de siempre, y un 38.66% de casi siempre; en un 9.34% no se da competencia suficiente.

Discusión y conclusiones

En cuanto al objetivo general, que es estimar los niveles de competencias profesionales desarrolladas por los docentes colombianos, de los niveles de educación básica, durante su formación de pregrado, podemos decir, que las competencias que se piden en el perfil docente colombiano para este nivel se alcanzan en un 75% aproximadamente y que aún este nivel no es suficiente para alcanzar las políticas de excelencia educativa para el 2025, como país mejor educado.

Se pudo verificar que hay un buen porcentaje en la adquisición de las competencias pertinentes al perfil docente colombiano. Las estrategias de búsqueda de herramientas para la nivelación de los docentes que carecen de las debidas competencias, es urgente y la acción de propuestas inmediatas de mejora para llenar dichos vacíos. Esta acción la debe asumir por ahora la institución educativa donde realiza las prácticas del proceso de enseñanza aprendizaje, el egresado.

También las tablas estadísticas nos muestran un panorama de poca suficiencia en el manejo de las Tic como herramienta pedagógica, en este punto la situación se muestra preocupante y es prioridad para el momento que se vive de una educación en el ambiente virtual. En el docente, hay un gran vacío en la utilización de las Tic como herramienta pedagógica y esto ha limitado a los docentes poder desempeñarse adecuadamente.

Desde los objetivos específicos, podemos ver, por lo menos en el grupo de muestra, como están nuestros docentes en lo referente a los diferentes bloques de competencias profesionales que se buscaba identificar.

Al ver el conjunto de la investigación, le corresponde a la institución, formular el direccionamiento de planes de formación continuada, para que en todo el conjunto de competencias se dé una formación holística en el docente que actúa en el desarrollo de los proyectos educativos de las instituciones donde presta el servicio en el nivel de educación básica. Es deber de las distintas entidades formativas (universidades y centros educativos superiores) trabajar en conjunto para poder brindar los elementos que capaciten al docente en las competencias pertinentes a su campo de acción.

Limitaciones

Una de las grandes limitaciones, que se dio, para esta investigación concreta, es el ambiente de pandemia que vive la humanidad entera. Por tal situación y el cambio de paradigmas en la educación, el docente se ve forzado a utilizar de manera obligatoria las herramientas de la comunicación de las nuevas tecnologías y con ellos los retos adquieren unas nuevas variantes.

Otra limitación que se dio, es el análisis de las diferentes variantes de las cinco alternativas por grupos, tanto de profesores hombre y mujeres, como de los profesores que se desempeñan en los distintos cursos y asignaturas. Se ha hecho un análisis general sin poder discriminar estas variantes. Esto puede desarrollarse en una investigación paralela.

El conjunto heterogéneo de edades y de años de graduación o épocas formativas, también es una limitante, pues hace dos décadas no se hablaba de competencias y analizar los elementos que los docentes que se graduaron en esa época poseen en analogía a las competencias es difícil. De igual modo, el no poder aplicar la investigación con una muestra mayor, debido a la misma situación de pandemia y a que los permisos para acceder a instituciones del estado, es dispendiosa en trámites para el acceso a dicha información y por las mismas políticas del municipio que, no permite esta clase de averiguaciones y recolección de información.

Hay también limitantes en los instrumentos que se elaboraron para la recolección de la información, pues para cada grupo de competencias, necesitaría la construcción de ítems más definidos y puntuales sobre las causas y los efectos. Por ello el objetivo era señalar el grupo de competencia generales que el perfil docente requiere en el ambiente educativo encuadrado en la investigación.

Implicaciones y propuestas de continuidad

Lo primero que podemos determinar como una implicación, desde la investigación es, que los elementos que se han obtenido son solo el inicio a un diagnóstico que se debe completar con la ayuda de otros elementos, como encuestas más sesgadas a cada grupo de competencias que conforman el perfil docente de nuestro país, desde los ambientes de formación del docente en las universidades y los contenidos curriculares, como también desde los ambientes de aplicación o desempeño docente en las diferentes instituciones educativas donde el docente presta su servicio.

Hay que hacer un constante monitoreo, del estado de las competencias en el docente, pues se necesita ser pertinente en el campo de su aplicación, como en la proyección de la excelencia y calidad educativa y esto requiere que haya una conciencia de ayuda y trabajo conjunto entre las distintas universidades y las instituciones educativas, en una articulación conjunta de búsqueda del perfil adecuado y pertinente, y así en el trabajo coordinado de ambas entidades, brindar una mejor calidad formativa al docente, tanto en el nivel de pregrado como en el de la formación continua.

La investigación, se proyecta no solo a aplicarla en nuevos grupos de docentes, sino también, a buscar detallar elementos de investigación e instrumentos que así lo faciliten, en cada uno de los bloques de competencias identificadas y poder indicar cuáles son los factores que favorecen o no, la consecución de dichas competencias que componen ese bloque, los efectos que causan en la acción misma del docente cuando se poseen y cuando no, detectar con mayor precisión las amenazas y vacíos individuales y afianzar las fortalezas y oportunidades para cada uno.

Este análisis de diagnósticos realizados, compartidos a diferentes instituciones para aplicación de los instrumentos propuestos u otros similares, dará una visión mucho más objetiva en el campo municipal, del estado de competitividad de los docentes, que actúan en nuestro medio.

La investigación, es la puerta a una serie de procesos que tienen que ofrecer como resultado una búsqueda constante de la calidad educativa tan anhelada, para el bien del recurso humano tanto a nivel de quienes forman como de quienes son formados y lograr las metas propuestas para la productividad y avance en la comunidad.

Referencias

- Acuña, L. y Pons, L. (2018). La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente. *Redalyc.org*, 1 (40), 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151001/>
- Acuña, L. y Pons, L. (2019). El profesorado de una zona escolar ante el precepto de calidad educativa. *REDIECH*, 10 (18), 95-100. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.455
- Aldana, E., Chaparro, L., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., Patarroyo, M., Posada, E., Restrepo, A., Vasco, C. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe de la Misión de Sabios. Presidencia de la república Consejería presidencial para el desarrollo institucional. Colciencias tercer mundo editores. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf
- Alonso, C y Gallego, D. (2000). *Los Estilos de Aprendizaje: Una propuesta pedagógica*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/04/Los-Estilos-de-Aprendizaje-Una-Propuesta-Pedagogica.pdf>

- Asociación Colombiana de Instituciones Educativas Superiores con Formación Técnica Profesional y Tecnológica –ACIET-. (2016). *Plan Decenal de Educación Terciaria, 2016-2025, y Sistema Nacional de Educación Terciaria –SNET-*. Reflexiones y aportes a la Construcción de la política pública de educación terciaria en Colombia: <http://plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/aciet-plandecenal-snet-062116.pdf>
- Ausubel, D. (1968). La Teoría del Aprendizaje Significativo. *Psicoactiva.com*. <https://www.psicoactiva.com/blog/aprendizaje-significativo-ausubel/>
- Baltes, P. (1998). *El enfoque del desarrollo del ciclo vital*. Tein.tips. Educación 3.0 <https://tein.tips/el-enfoque-del-desarrollo-del-ciclo-vital-de-paul-b-baltes/>
- Baracaldo, M. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf
- Barrera, F., Maldonado, D., Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas*. <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/05/BARRERA-OSORIO-y-otros-Calidad-de-la-educ-en-Colombia.pdf>
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas del aprendizaje*. Ed. Síntesis. Madrid.
- Beltrán Llera, J. (2003). *Enseñar a aprender*. Conferencia de Clausura del segundo Congreso de EDUCARED. <https://webs.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm>
- Bueno, D. (1998). *Las artes plásticas, la música y la educación física estimulan el cerebro de los niños*. <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/9249772/07/18/David-Bueno-Las-artes-plasticas-la-musica-y-la-educacion-fisica-estimulan-el-cerebro-de-los-ninos.html>
- Calix, O. (2013). *Competencias del docente del Siglo XXI*. <https://mastereducationuvm.blogspot.com/2013/09/competencias-del-docente-del-siglo-xxi.html>
- Chomsky, N. (2012). *El Objetivo de la Educación*. <https://redaccion.hypotheses.org/397>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034*. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de paz. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Coll, C. (1998). Psicología de la Educación: ciencia, tecnología y actividad tecno-práctica. *Dialnet. Estudios de Psicología*, 14 (15), 168-193. <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-PsicologiaSocialDeLaEducacion-65890.pdf>
- Cooper, (1999). *Classroom teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin Company. In F. Díaz-Barriga & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz-Barriga F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Interamericana. México.
- Doyle, W. (1986). *El modelo Ecológico*. http://www.ctascon.com/index_archivos/Aportaciones%20del%20Modelo%20Ecologico%20de%20Doyle.pdf
- Empresarios para la Educación. (2010). *Ideas para Tejer: Reflexiones sobre la Educación en Colombia 2010-2018*. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2020/06/Ideas-para-tejer-1.pdf>
- Galindo, B. (2001). *Metodologías activas*. <http://colegiobeatrizgalindo.es/metodologias-activas/>

- Gallardo, K. (2009). *La nueva taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples*. La teoría en la práctica. Paidós, Barcelona. 2005.
- Gardner, H. (2017). *Aportes a la Educación*. <http://howardgardner01.blogspot.com/2017/08/howard-gardner-aportes-la-educacion.html>
- Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C., Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. https://www.researchgate.net/publication/304489565_La_ensenanza_de_las_ciencias_en_la_educacion_secundaria/link/5771006408ae842225abfd8b/download
- González, M y Escudero, J. (1987). *Innovación Educativa. Teorías y procesos del desarrollo* (pp. 27-35). Barcelona.
- Henao, O. y Zapata, T. (2013). *La formación de docentes para la educación básica en Colombia*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117823>
- Hussen, T. (1990). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Ediciones Vicens-Vives. MEC.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jurado, F. (2016). *Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4465/3682>
- Kohlberg, L. (2015). *El desarrollo de la conciencia del juicio moral*. <http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/view/37-50/574>
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007 y 2008). *Taxonomía de los objetivos Educativos*. <https://taxonomiamarzano.weebly.com/comprendiendo-la-taxonomiacutea.html>
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones del Aprendizaje*. Manual para el Maestro. ITESCO. Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Mayer, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. In C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción: Teorías y modelos Part I [Instructional Design: Theories and Models Part I]* (pp. 153-172). Santillana. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1408353](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1408353)
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias Tic para el desarrollo profesional docente*. Documento elaborado por la oficina de innovación educativa con uso de nuevas tecnologías. www.nineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Guía no. 31*. Evaluación anual de desempeño laboral. Decreto Ley 1270 de 2002. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Ley general de Educación, ley 115 de febrero 8 de 1994. Art. 23.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Viceministerio de Educación Superior, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Nacional decenal de Educación 2006-2016*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan rural de educación superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf

- Paulov, I. (1972). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. <https://www.psicologiacientifica.com/ivan-petrovich-pavlov-vida-y-obra/>
- Perkins, D. (1992). *La Escuela Inteligente*. Editorial Gesida. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/PERKINS-La-escuela-inteligente-Libro%20completo%20regular.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. Editorial Graó. México. 2004.
- Piajet, J. (1970). *La Teoría de Piaget*. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Piaget_Unidad_2.pdf
- Porter, M. (2008). *Las cinco fuerzas competitivas que le dan forma a la estrategia*. https://utecno.files.wordpress.com/2014/05/las_5_fuerzas_competitivas-michael_porter-libre.pdf
- Rengifo, G. (2014). *La comunicación asertiva: un camino hacia el éxito organizacional*. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12780/LA%20COMUNICACION%20ASERTIVA,%20UN%20CAMINO%20SEGURO%20HACIA%20EL%20C9XITO%20ORGANIZACIONAL.pdf?sequence=1>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica, 3 volúmenes: I. Hermenéutica y psicoanálisis, II. Hermenéutica y estructuralismo, III. Introducción a la simbólica del mal*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1984). *Desarrollo cognitivo en el contexto social*. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Rogoff_Unidad_2.pdf
- Ruiz, M. (2011). *Los cinco Atributos de toda competencia*. <https://escueladenegocioscui.files.wordpress.com/2013/08/el-concepto-de-competencias-desde-la-complejidad.pdf>
- Saavedra, V. y Forero, D. (2019). *Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina*. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3761/LIB_2019_Forero_y_Saavedra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sarmiento Díaz, M. (2000). *Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender*. Psicología educativa del aprendizaje (pp. 41-83). Universidad Santo Tomás. Siglo XXI Impresores Ltda,
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2010). *Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes Oficiales de Cundinamarca*.
- Skinner, B. (1965). *Teoría del condicionamiento operante*. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/Teo-Apra/3.pdf>
- Tejada, J. (2008). *Competencias Docentes*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>
- Villota, O. (2016). *Los problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia: un estado del arte*. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/4133/4940>
- Velasco, D. (2018). *Evaluación de las competencias en la formación docente para la creación de un currículo de calidad*. Universidad Externado de Colombia. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1349/1/CCA-spa-2018-Evaluacion_de_las_competencias_en_la_formacion_docente_para_la_creacion_de_curriculo_de_calidad
- Vygotsky, L. (1978). *Teoría sociocultural del desarrollo cognitivo*. *Psicología y Mente*, <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>

Zabala, A. (2007). La Enseñanza de las competencias. *Revista española de pedagogía*, 208, <https://revistadepedagogia.org/informaciones/metodos-para-la-ensenanza-de-las-competencias/>

Fecha de recepción: 13/09/2021

Fecha de revisión: 21/04/2022

Fecha de aceptación: 05/05/2022

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Prado Rodríguez, O. L. & Sierra, R. M. (2022). Incidencia de la realidad aumentada en el aprendizaje significativo de la Primera Infancia. *MLS Educational Research*, 6(1), 65-89. doi: 10.29314/mlser.v6i1.576.

INCIDENCIA DE LA REALIDAD AUMENTADA EN EL APRENDIZAJE DE LA PRIMERA INFANCIA

Olga Lucía Prado Rodríguez

Universidad Internacional Iberoamericana (Colombia)

olgalup2@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-4743-7149>

Rita María de los Ángeles Sierra

Universidad Internacional Iberoamericana (Argentina)

rita_sierra@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-5563-2633>

Resumen. Esta investigación analizó la asociación entre el logro del aprendizaje en la primera infancia, el nivel de comprensión y la realidad aumentada (RA) en un ambiente mediado por las TIC. Para cumplir con el objetivo propuesto, se estructuró un estudio mixto de corte participativo, cuasi experimental, con dos grupos, A y B, que utilizaron RA en fases alternativas del estudio. En este, participaron 27 estudiantes de transición de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio República de Colombia de Bogotá (Colombia). Para este estudio, se llevó a cabo un experimento social que desarrolló el componente empírico práctico, en el cual se utilizó la RA en unidades didácticas, diseñadas, desarrolladas y evaluadas en el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión en ambientes que combinan el mundo físico con el mundo virtual, para identificar, analizar y explicar los cambios que se presentan en el aprendizaje y el nivel de comprensión de los estudiantes. Los resultados demostraron que la implementación de los recursos de RA incide estadísticamente en el crecimiento de los niveles de comprensión para cada una de las dimensiones consideradas en el marco conceptual de la comprensión. Se evidenció en la ejecución de las unidades didácticas la potencialidad de la RA para promover la comprensión de los estudiantes, especialmente en la dimensión de las formas de comunicación.

Palabras clave: tecnología educacional, motivación, técnica didáctica, ambiente educacional, comprensión, realidad aumentada.

INCIDENCE OF AUGMENTED REALITY IN LEARNING ON EARLY CHILDHOOD

Abstract. This research analyzed the association between the achievement of learning in early childhood, the level of understanding and augmented reality (AR) in an ICT-mediated environment. To meet the proposed objective, a mixed, participatory, quasi-experimental study was structured with two groups, A and B, that used AR in alternative phases of the study. This included 27 transition students from the IED Colegio República de Colombia from Bogota. For this study, a social experiment that develops the practical empirical component was carried out; in this, AR is used in didactic units, designed, developed, and evaluated in the conceptual framework of teaching for understanding, in environments that combine the

physical world with the virtual world, to identify, analyze and explain the changes that occur in learning and the level of understanding of students. The results showed that the implementation of AR resources statistically affect the growth of levels of understanding for each of the dimensions considered in the conceptual framework of understanding. In the execution of the didactic units, the potential of AR to promote student understanding was evidenced, especially in the dimension of forms of communication.

Keywords: educational technology, motivation, didactic technique, educational environment, comprehension, augmented reality.

Introducción

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han acercado a las instituciones educativas con avances tecnológicos que permiten experimentar con nuevos dispositivos, recursos y aplicaciones; estas han abierto un amplio abanico de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos progresos, surgen las tecnologías emergentes, como la realidad aumentada (RA), esta es la que “permite agregar un objeto irreal a un contexto real” (Cabero et al., 2018, párr. 1) que puede ser utilizado en las instituciones educativas al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación, con lo que se pueden plantear nuevos desafíos educativos.

Una característica de la realidad aumentada que favorece su inclusión en el mundo educativo es que permite “complementar” el mundo real con un objeto virtual sin llegar a remplazarlo (Vidal, Febrero López y Casal Otero, 2021). Esta tecnología contribuye a reducir considerablemente el tiempo necesario para comprender temas complejos, debido a que posibilita un aprendizaje motivador y atractivo tanto para los estudiantes como para los docentes.

Según estudios realizados en el ámbito educativo, la RA es una herramienta que puede ser muy útil, en todas las etapas, ayudando a los estudiantes a tener un proceso de aprendizaje más vivencial, real y cercano. Algunos estudios ya avalan este éxito usando la RA, por ejemplo, en el caso de su uso para el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés, en la etapa de primaria, se ha comprobado que esta herramienta facilita el desarrollo de las clases y mejora la adquisición de los contenidos de los alumnos, (Bezares, 2020).

En la etapa infantil, se cuenta con estudios como el de López-Belmonte et al. Titulado La eficacia de la Realidad Aumentada en las aulas de Infantil; en el que se presenta un estudio realizado en un aula de Infantil, concretamente del 3º curso del 2º ciclo, cuando los alumnos tienen entre 5 y 6 años cuyos resultados indican que aquellos alumnos que habían usado la herramienta tecnológica mencionada obtenían resultados “significativamente superiores” a aquellos que no la emplearon. (López-Belmonte et al., 2019).

Por otro lado, artículos como el de Márquez (2018), estudia la relación entre los juegos didácticos y la RA y nos indica como “el uso de esta tecnología mejora el aprovechamiento del conocimiento” (p. 1). O el de Prendes (2015), que señala que “La Realidad Aumentada es una prometedora tecnología (...), que puede ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 187).

Algunas de las conclusiones de estos estudios arrojan información como que la RA permite que estos recursos se “contextualicen a las necesidades y gustos de sus usuarios y pueden proveer mejores facilidades y motivación dentro de su aprendizaje” (Bezares et al. 2020, p.88), además se concreta que “todos los alumnos que han trabajado con RA han adquirido más conocimientos (...) y que dichos conocimientos perduran más en el tiempo” (Cascales, 2015, p.12). Por otro lado, López et al. nos señalan *que* “el uso de recursos con RA mejora la calificación obtenida, la participación, la autonomía, la

actitud, la motivación, el interés, la atención y fomenta un aprendizaje colaborativo, ubicuo, significativo y constructivista en los jóvenes discentes” (López et al. 2019, p.157).

En el caso de estudios más globales, en los que se investiga cómo esta tecnología ha influido en la educación en general, los resultados señalan que “se destacan cambios lógicos, como un mayor y diferente acceso a la información, junto a innovaciones trascendentes, como el incremento de actividades informales y lúdicas, la inserción en ambientes virtuales icónicos, la pertenencia a grupos específicos y redes de interacción amistosa dentro de nuevas escalas de valores” (Fombona et al, 2017, p. 63).

En la etapa de infantil, nos encontramos con estudios como el de López-Belmonte et al. Titulado La eficacia de la Realidad Aumentada en las aulas de Infantil; en el que se presenta un estudio realizado en un aula de Infantil, concretamente del 3º curso del 2º ciclo, cuando los alumnos tienen entre 5 y 6 años cuyos resultados nos indican que aquellos alumnos que habían usado la herramienta tecnológica mencionada obtenían resultados “significativamente superiores” a aquellos que no la emplearon. (López-Belmonte et al., 2019).

Al realizar una revisión profunda en diferentes fuentes (libros, artículos, investigaciones, tesis, etc.) que abordan el estudio de las tecnologías educativas, se evidencia una infinidad de recursos tecnológicos innovadores y la implementación de programas. El interrogante surge al buscar investigaciones que destinen sus esfuerzos a determinar la relación entre tecnología y aprendizaje; es decir, comparar hasta qué punto los recursos tecnológicos influyen en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en la primera infancia. Entre las ventajas señaladas en las diferentes fuentes de revisión, “se encuentra el aumento de la motivación y el interés de los alumnos al usar RA” (Gavilanes et al., 2018, p. 16); sin embargo, también se señala como desventaja la novedad, esta despierta la motivación de los estudiantes, pero disminuye con el tiempo.

Los recursos tecnológicos más utilizados en el desarrollo de la fase experimental de los estudios revisados han sido dispositivos móviles, computadoras de escritorio, HMD y gafas 3D. Entre las desventajas de la utilización de recursos educativos con RA, se señalan problemas de usabilidad y acceso a los recursos tecnológicos, requerimientos de tiempos excesivos de lectura y un ligero cansancio en los estudiantes. (Gavilanes et al., 2018, p. 17)

Otro de los aspectos fundamentales a señalar en los estudios revisados es la necesidad de metodologías para integrar RA en los procesos educativos, de manera que la incorporación de RA no se convierta en un problema tecnológico, sino en un aporte educativo y pedagógico. Entre las líneas a desarrollar, están: analizar las potencialidades de RA para estudiantes con necesidades especiales y primera infancia; determinar los nuevos roles de docentes y estudiantes; y establecer elementos para el diseño y la implementación de aplicaciones con RA al identificar recursos tecnológicos y pedagógicos en el aula.

Los recursos digitales son instrumentos adicionales, presentes en el contexto de desarrollo de la infancia actual; no es igual interactuar con una herramienta que llega cuando ya se está en el mundo que nacer en él cuando ya existe dicha herramienta (Ferreiro, 2011). Eso lleva a cuestionar las potencialidades pedagógicas de las TIC en el ámbito educativo y cómo repercuten en el aprendizaje del alumno y la mejora de la calidad de la enseñanza. Es importante determinar si los entornos tecnológicos aumentados y enriquecidos ofrecen nuevas posibilidades para aprendizaje, y en qué medida la RA es una tecnología prometedora en la educación para convertirse en un

sistema de motivación capaz de potenciar a su máximo nivel la comprensión del estudiante y su aprendizaje.

Esta tesis doctoral se sitúa en este contexto, se centra en el análisis de la incidencia de la RA en el aprendizaje de los estudiantes de la primera infancia, con lo que se arrojan resultados sobre en qué medida tal tecnología mejora la calidad del aprendizaje.

Método

Este estudio mixto, de corte participativo y cuasi experimental, busca establecer los cambios en el aprendizaje y el nivel de comprensión de los estudiantes al analizar variables particulares. Según esto, la variable dependiente es el aprendizaje; y las unidades didácticas con y sin actividades de RA son la variable independiente.

El diseño del estudio es de corte cuasi experimental, puesto que la intervención tiene lugar en una situación natural, sin asignación aleatoria de los grupos. Concretamente, se tienen dos grupos experimentales, A y B, y se aplican las unidades didácticas a ambos, a fin de que se beneficien del recurso metodológico. Estos deben utilizar la RA en fases alternativas del estudio.

En el esquema de diseño adaptado (Tabla 1), se muestran las cinco unidades didácticas que se aplicaron en tres trimestres. En el primero, los grupos A y B trabajaron con RA; en el segundo, el grupo A trabajó con RA y el grupo B sin RA, las unidades didácticas 2 y 4, respectivamente; y, finalmente, en el tercer trimestre, el grupo A trabajó sin RA y el grupo B con RA, las unidades didácticas 3 y 5, respectivamente. Finalmente, se establecieron comparaciones para ambos grupos con las mediciones arrojadas por la rúbrica de cada una de las unidades didácticas.

Tabla 1
Esquema de diseño del estudio

Trimestre 2019	Grupo transición 3	Unidad didáctica	RA	Rúbrica
1	A Y B	UD1	SÍ	RUD1
2	A	UD2	SÍ	RUD2
	B	UD4	NO	RUD4
3	A	UD3	NO	RUD3
	B	UD5	SÍ	RUD5

Nota: elaboración propia

Para cada unidad didáctica trabajada con y sin el recurso de RA, se evalúa el nivel de comprensión de los alumnos; se diferencian cuatro niveles: ingenuo, principiante, aprendiz y maestría. Esta evaluación es realizada cinco veces por el docente, lo que la hace coincidir con el desarrollo de cada una de las unidades didácticas.

La cuestión es conocer y explicar los cambios en el aprendizaje en los estudiantes de transición del Colegio República de Colombia. Para este propósito, se utiliza una rúbrica de evaluación por cada una de las cinco unidades didácticas que se ejecutan en el entorno de aprendizaje de los estudiantes, en las cuales se considera el uso de recursos de RA. Cada rúbrica de evaluación, diseñada en el marco de la enseñanza para la comprensión (EPC), considera 16 cuadrantes cualitativos, producto del cruce de las “cuatro dimensiones de la comprensión: conocimiento, propósito, método y formas de expresión; con cuatro niveles de comprensión: ingenuo, aprendiz, principiante, maestría” (Wiske, 1999, p. 230). Estos permiten determinar y ubicar el nivel de comprensión del estudiante en función de cada dimensión, realizar un análisis comparativo de los

resultados y determinar los cambios en el aprendizaje a partir de la valoración diagnóstica continua del desempeño de este.

Las categorías establecidas para la organización y el análisis de los datos se fundamentan en las dimensiones y los niveles de comprensión que se definieron con base en el modelo conceptual de la comprensión, según el cual se pueden conocer las cualidades de esta a partir de la valoración de los desempeños de los estudiantes (Wiske, 1999, p. 227). Las categorías definidas para evaluar y conocer los cambios en el aprendizaje y la comprensión son: “contenido, método, propósito y formas de comunicación, en sus niveles de ingenuo, novato, aprendiz y maestría” (Rivera, 2014, p. 80).

A continuación, se sintetiza el marco conceptual de la EPC (Tabla 2). Se ven las cuatro dimensiones y los cuatro niveles de la comprensión para la elaboración de las rúbricas de evaluación y de instrumentos a partir de los cuales se valora el nivel de comprensión alcanzado para los desempeños definidos en la planeación de cada una de las unidades didácticas con y sin RA diseñadas y aplicadas en el estudio.

Tabla 2
Esquema del marco conceptual de la comprensión

DIMENSIONES	Contenido	Métodos	Propósitos	Forma de comunicación
	A. Creencias intuitivas transformadas	A. Sano escepticismo	A. Conciencia de los propósitos del conocimiento	A. Buen manejo de los géneros de desempeño
	B. Redes conceptuales, coherentes y ricas	B. Construir conocimiento en el dominio	B. Usos del conocimiento	B. Uso efectivo de los sistemas de símbolos
		C. Validar el conocimiento en el dominio	C. Manejo de la autonomía	C. Consideración de la audiencia y el contexto
NIVELES	Maestría	Aprendiz	Principiante	Ingenuo
	Integradores, creativos y críticos. Usan el conocimiento para interpretar el mundo.	Uso flexible de conceptos. Con apoyo detectan la relación en situaciones cotidianas.	Procedimientos mecánicos. La validación del trabajo depende de la autoridad externa.	Conocimientos intuitivos y poco reflexivos. Conocimientos no estructurados.

Nota: elaboración propia

Los cambios en el aprendizaje y la comprensión por parte de los estudiantes se registran con la información obtenida a partir de la aplicación de la rúbrica de evaluación de las unidades didácticas gestionadas. Así, se generan los resultados y conclusiones. La creación de los recursos para esta investigación, las aplicaciones de RA y las unidades didácticas ha sido un proceso de carácter multidisciplinar donde han participado profesionales con diversos perfiles, experiencias y puntos de vista sobre cómo deben ser y crearse los materiales didácticos. Estos han sido docentes, expertos en educación infantil, diseñadores gráficos, ingenieros y pedagogos.

Para la investigación, se diseñan tres aplicaciones de RA, cuyos tópicos son: reciclaje, alimentación saludable y huerta escolar. En cuanto a las unidades didácticas, se diseñan dos modelos de guías: para estudiantes que trabajan con RA y para quienes trabajan sin RA. Cada una está fundamentada en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión. En conclusión, el diseño del presente estudio se enmarca en el

enfoque mixto, es una investigación participativa con un enfoque práctico y de corte cuasi experimental. En la Figura 1, se describe el proceso de la información en el estudio.



Figura 1. Diagrama del proceso de la información en el estudio

Población y muestra

La población objeto de la investigación propuesta corresponde a 125 estudiantes de cinco cursos de transición del Colegio República de Colombia, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años. La distribución de los estudiantes participantes por género y por grupos se representa en las Tablas 3 y 4, respectivamente.

Tabla 3

Distribución de los estudiantes participantes según su género

Género	Número de estudiantes	Porcentaje
Niños	13	48,14 %
Niñas	14	51,85 %

Nota: elaboración propia

Tabla 4

Distribución de los estudiantes participantes por grupos y género

Grupo	Niños	Niñas	Total
A	7	7	14
B	6	7	13

Nota: elaboración propia

La muestra está conformada por 27 estudiantes de transición 3 que corresponden al 20,8 % de la población. Estos niños hacen parte del mismo grupo de estudio que, desde el concepto de composición de la muestra, es estadísticamente representativo para

observar, analizar y validar la información obtenida y emitir con un buen nivel de confiabilidad los juicios en relación con la comprobación de las hipótesis formuladas.

Resultados

Las dimensiones y los niveles de comprensión obtenidos en cada una de las unidades didácticas con y sin RA permiten realizar un análisis comparativo de los resultados en los niveles de comprensión para cada una de las dimensiones. En la unidad didáctica 1 con RA, participaron los grupos A y B; en la unidad didáctica 2 con RA, participó el grupo A y, simultáneamente, el grupo B trabajó la unidad didáctica 4 sin RA; finalmente, en la unidad 3 con RA, participó el grupo B y, simultáneamente, el grupo A trabajó la unidad didáctica 5 sin RA. A partir de esta información, se consolidó la radiografía de la comprensión del curso de transición 3 en las cinco unidades didácticas implementadas y los resultados en cada una de las dimensiones de la comprensión, lo que se presenta en la Tabla 5.

Tabla 5

Esquema del consolidado de la comprensión del curso transición 3

Dimensiones	Unidad didáctica 1 con RA grupos a y b	Unidad didáctica 2 con RA grupo a	Unidad didáctica 3 con RA grupo b	Unidad didáctica 4 sin RA grupo b	Unidad didáctica 5 sin RA grupo a
Contenidos	Nivel de comprensión maestría 44 % aprendiz 41 % principiante 0 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 50 % aprendiz 29 % principiante 7 % ingenuo 14 %	Nivel de comprensión maestría 69 % aprendiz 31 % principiante 0 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 38 % aprendiz 62 % principiante 0 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 7 % aprendiz 64 % principiante 22 % ingenuo 7 %
Métodos	Nivel de comprensión maestría 41 % aprendiz 26 % principiante 19 % ingenuo 15 %	Nivel de comprensión maestría 43 % aprendiz 29 % principiante 14 % ingenuo 14 %	Nivel de comprensión maestría 61 % aprendiz 31 % principiante 8 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 38 % aprendiz 54 % principiante 8 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 7 % aprendiz 57 % principiante 36 % ingenuo 0 %
Propósito	Nivel de comprensión maestría 48 % aprendiz 19 % principiante 18 % ingenuo 15 %	Nivel de comprensión maestría 36 % aprendiz 36 % principiante 14 % ingenuo 14 %	Nivel de comprensión maestría 69 % aprendiz 23 % principiante 8 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 38 % aprendiz 46 % principiante 8 % ingenuo 8 %	Nivel de comprensión maestría 7 % aprendiz 64 % principiante 22 % ingenuo 7 %
Comunicación	Nivel de comprensión maestría 37 % aprendiz 33 % principiante 30 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 36 % aprendiz 21 % principiante 29 % ingenuo 14 %	Nivel de comprensión maestría 46 % aprendiz 46 % principiante 8 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 15 % aprendiz 62 % principiante 23 % ingenuo 0 %	Nivel de comprensión maestría 14 % aprendiz 43 % principiante 29 % ingenuo 14 %

Nota: elaboración propia

Análisis de resultados por dimensión

Dimensión de contenido: en la Figura 2, se observan los niveles obtenidos por los estudiantes en esta dimensión.

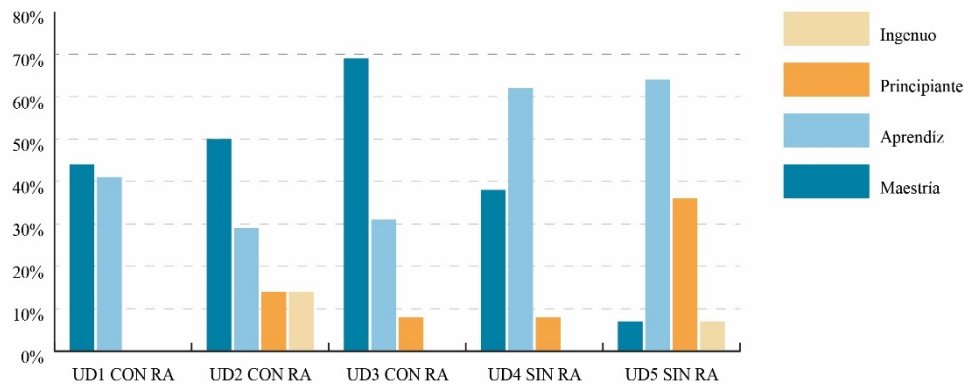


Figura 2. Porcentaje de niveles obtenidos en la dimensión de contenido

Análisis de la dimensión de contenido

La dimensión de contenido de la comprensión se enfoca en el conocimiento conceptual de los estudiantes. El nivel de maestría es el que concentra en cada una de las unidades didácticas con RA el mayor número de desempeños en esta dimensión, con porcentajes del 44 %, 50 % y 69 %, respectivamente. Ello ratifica que los estudiantes, en las unidades didácticas trabajadas con RA, evidenciaron un conocimiento del tema tratado, respondieron a las formas de intervención y entendieron para qué se hace. Los estudiantes fueron críticos, creativos y usaron los conocimientos adquiridos para solucionar situaciones y reinterpretar su entorno.

Dimensión de método: en la Figura 3, se observan los niveles obtenidos por los estudiantes en esta dimensión.

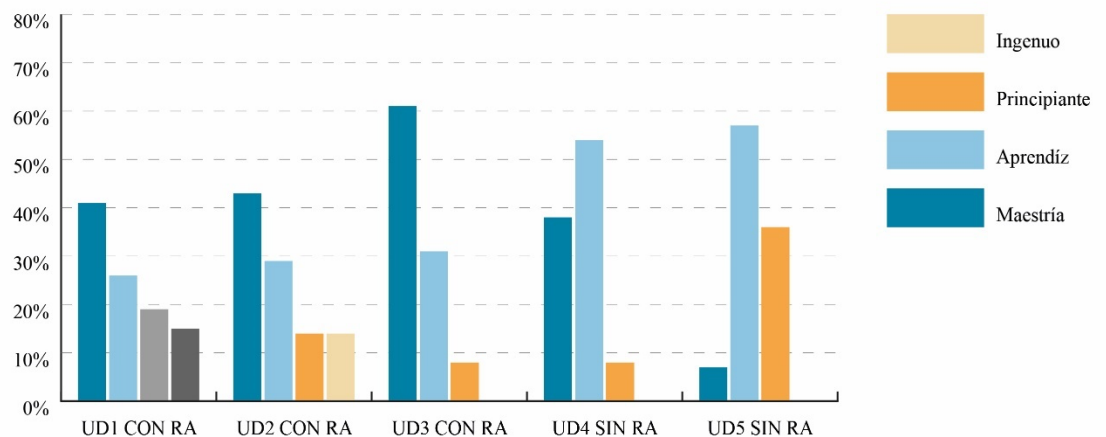


Figura 3. Porcentaje de niveles obtenidos en la dimensión de método

Análisis de la dimensión de método

La dimensión de método de la comprensión se enfoca en encontrar cómo generar y construir el conocimiento al utilizar y validar las fuentes formales y al cuestionar las

propias con un sano escepticismo. Esto es complejo para cualquier persona, incluso generar el conocimiento de forma metódica a partir de instrucciones y con los recursos disponibles tiene un grado de dificultad. El nivel de maestría es el que concentra en cada una de las unidades didácticas con RA el mayor número de desempeños en esta dimensión, con porcentajes del 41 %, 43 % y 61 %, respectivamente. Ello ratifica que los estudiantes, en las unidades didácticas que trabajaron con RA, mantuvieron un sano escepticismo acerca de lo que conocen y lo que se les dijo, y utilizaron métodos confiables para construir y validar afirmaciones y trabajos.

Dimensión de propósitos: en la Figura 4, se observan los niveles obtenidos por los estudiantes en esta dimensión.

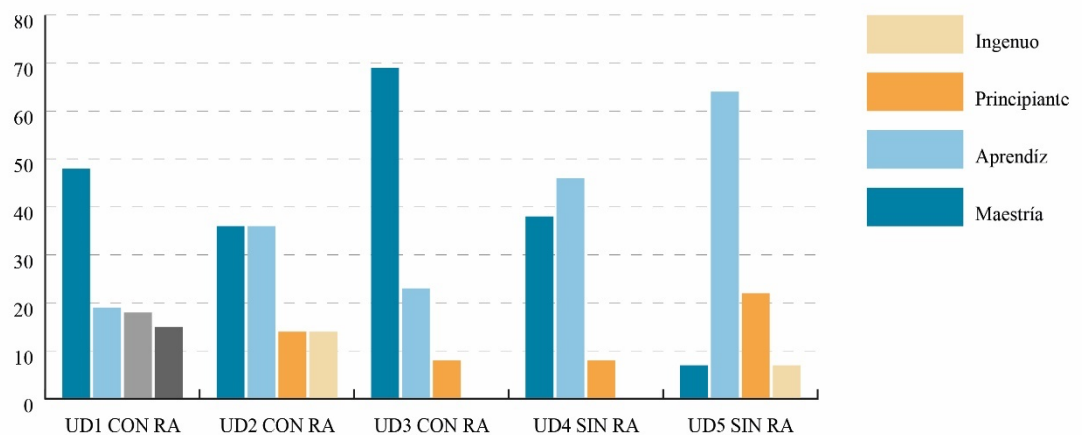


Figura 4. Porcentaje de niveles obtenidos en la dimensión de propósitos

Análisis de la dimensión de propósitos

La dimensión de propósitos de la comprensión se enfoca en que los estudiantes demuestren que conocen y utilizan el conocimiento de principios y valores; que identifican el uso y la aplicación del conocimiento en el contexto; que hacen uso de un buen manejo y una autonomía conceptual y comportamental en el desarrollo de la actividad; y que son consecuentes con lo que están trabajando, por cuanto lo prueban en sus actividades y su actitud.

El nivel de maestría es el que concentra en cada una de las unidades didácticas con RA el mayor número de desempeños en esta dimensión, con porcentajes del 48 %, 36 % y 69 %, respectivamente. Ello ratifica que los estudiantes, en las unidades didácticas trabajadas con RA, tenían claros los propósitos e intereses que orientaban la construcción del conocimiento, lo usaban en diferentes situaciones y conocían las consecuencias de hacerlo.

Dimensión de las formas de comunicación: en la Figura 5, se observan los niveles obtenidos por los estudiantes en esta dimensión.

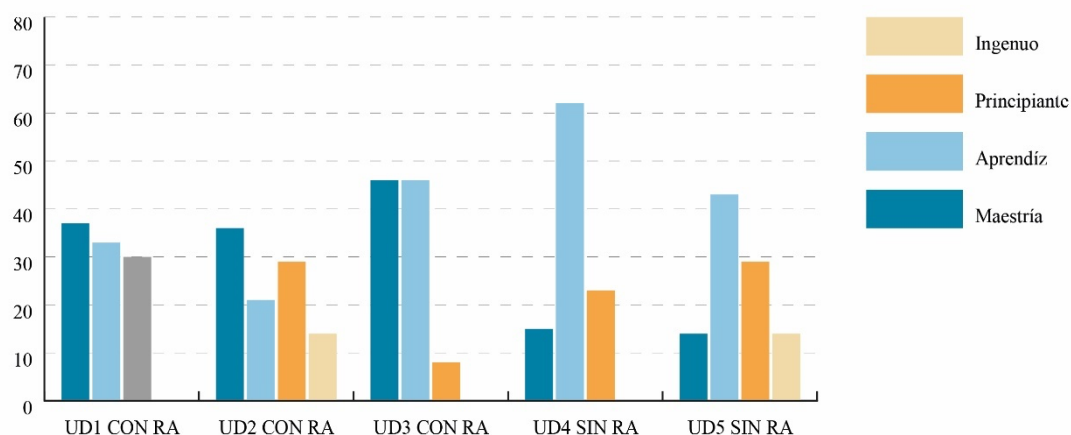


Figura 5. Porcentaje de niveles obtenidos en la dimensión de formas de comunicación

Análisis de la dimensión de formas de comunicación

El nivel de maestría es el que concentra en cada una de las unidades didácticas con RA el mayor número de desempeños en esta dimensión, con porcentajes de 33 %, 36 % y 46 %, respectivamente. Esto ratifica que los estudiantes, en las unidades didácticas trabajadas con RA, lograron dominar los tipos de comunicación y se les facilitó expresar lo que sabían y conocían en diferentes contextos y de diferentes maneras. La dimensión de las formas de comunicación trata la comprensión en la que, de forma natural, las TIC encuentran su ambiente de desarrollo. Aquí, los recursos tecnológicos ofrecen el mejor y mayor apoyo en la generación de la comprensión, donde los estudiantes se desenvuelven de una manera cómoda y a gusto.

En las unidades didácticas con RA, prevalece el número de estudiantes en el nivel de maestría en las cuatro dimensiones de la comprensión; y en las unidades didácticas sin RA, prevalece el nivel de aprendiz sobre el nivel de maestría. Esto permite afirmar que en las unidades didácticas con RA los estudiantes de transición lograron un mayor nivel de comprensión. Para Ausubel (1963), aprender es sinónimo de comprender, lo que implica un aprendizaje significativo; este no es únicamente el proceso de relacionar conocimiento, sino de controlarlo activa y personalmente, de modo que los nuevos conocimientos se relacionan con los existentes, a fin de darle funcionalidad.

Análisis dimensión de contenido con RA y sin RA

El análisis comparativo de cada una de las dimensiones de la comprensión se realiza al darle un valor numérico a cada uno de los niveles, como se establece a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6
Valor numérico de los niveles de comprensión

Nivel de comprensión	Valor numérico
Ingenuo	1
Principiante	2
Aprendiz	3
Maestría	4

Nota: elaboración propia

Unidad 2 con RA y unidad 5 sin RA

Tabla 7

Análisis comparativo dimensión contenido UD2 con RA y UD5 sin RA

		U2 con AR contenido	U5 sin AR contenido
N	Válidos	14	14
Media		3,14	2,71
Mediana		3,50	3,00
Desv. típ.		1,099	,726
Mínimo		1	1
Maximo		4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos obtenidos en la unidad didáctica 2 con RA en la Tabla 7, se observa que la media es de 3,14, y que, en la unidad didáctica 5 sin RA, es de 2,71. Ello significa que al usar RA el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de contenido. Por otro lado, el aumento de la desviación estándar refleja que hay un porcentaje de estudiantes del grupo A que se encuentra en el nivel de ingenuo; por tanto, aún se presentan dificultades en su comprensión. Esto es positivo en la medida en que permite identificar más fácilmente los casos en que los estudiantes presentan falencias para la comprensión; así se pueden atender estos casos de forma particular. En cuanto a las figuras 6 y 7, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza la RA en la implementación de la unidad didáctica.

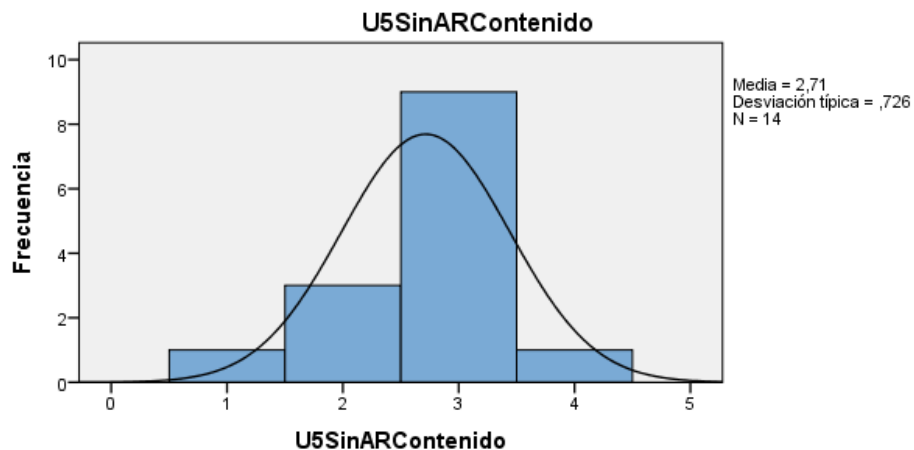


Figura 6. Dimensión de contenido UD5 sin RA

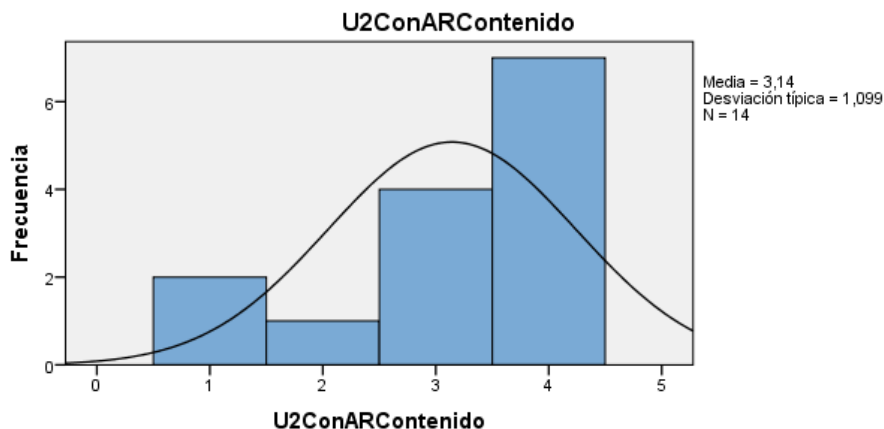


Figura 7. Dimensión de contenido UD2 con RA

Unidad 3 con RA y unidad 4 sin RA

Tabla 8

Análisis dimensión contenido UD3 con RA y UD4 sin RA

		U3 con AR contenido	U4 sin AR contenido
N	Válidos	13	13
Media		3,69	3,38
Mediana		4,00	3,00
Desv. típ.		,480	,506
Mínimo		3	3
Máximo		4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos obtenidos en la unidad didáctica 3 con RA en la Tabla 8, se observa que la media es de 3,69, y que, en la unidad didáctica 4 sin RA, es de 3,38. Esto señala que al usar la RA el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de contenido. Por otro lado, la disminución de la desviación estándar refleja que no hay estudiantes del grupo A en los niveles inferiores; por tanto, no se presentan dificultades de comprensión. En cuanto a las figuras 8 y 9, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza RA en la implementación de la unidad didáctica.

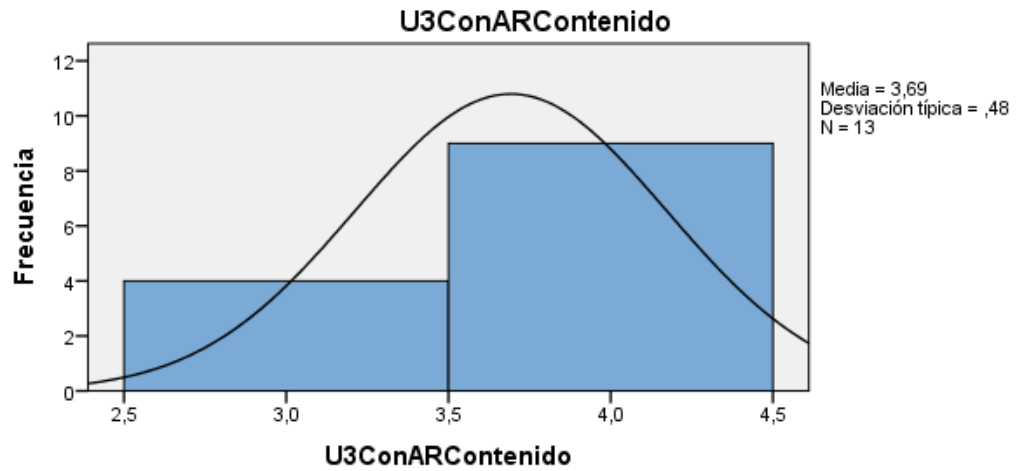


Figura 8. Dimensión de contenido UD3 con R

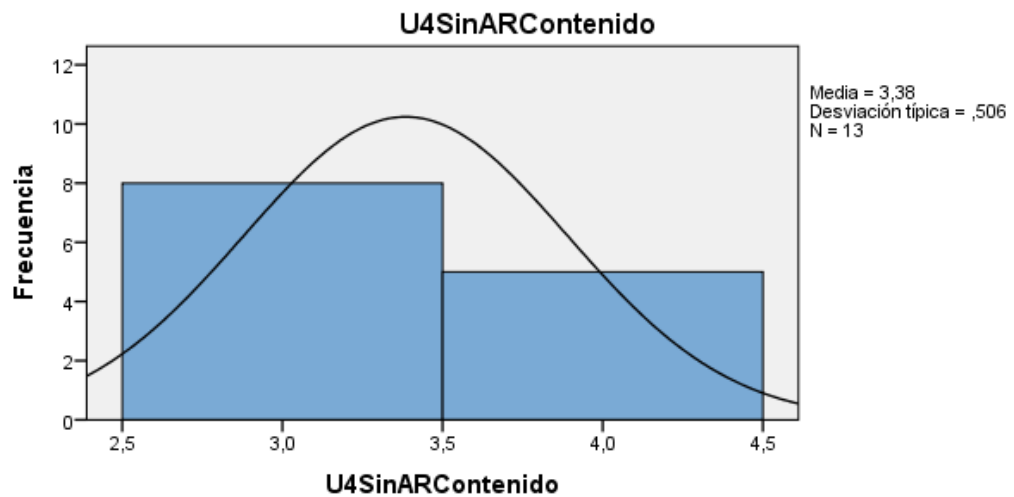


Figura 9. Dimensión de contenido UD4 sin RA

Análisis dimensión de métodos con RA y sin RA

Unidad 2 con RA y unidad 5 sin RA

Tabla 9

Análisis dimensión de métodos UD2 con RA y UD5 sin RA

		U2 con AR métodos	U5 sin AR métodos
N	Válidos	14	14
Media		3,00	2,71
Mediana		3,00	3,00
Desv. típ.		1,109	,611
Mínimo		1	2
Maximo		4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos obtenidos en la unidad didáctica 2 con RA en la Tabla 9, se observa que la media es de 3,00, y que, en la unidad didáctica 5 sin RA es de 2,71. Esto muestra que, al usar la RA, el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de métodos. Por otro lado, el aumento de la desviación estándar refleja que hay un porcentaje del grupo de estudiantes que se encuentra en los niveles inferiores; por tanto, se presentan dificultades. Esto es positivo en la medida en que permite identificar más fácilmente los casos en que los estudiantes muestran falencias en la comprensión, y estos se pueden atender de forma particular.

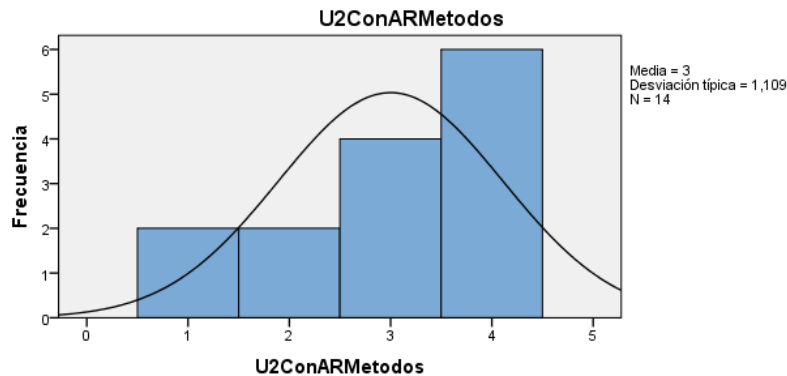


Figura 10. Dimensión de métodos UD2 con RA

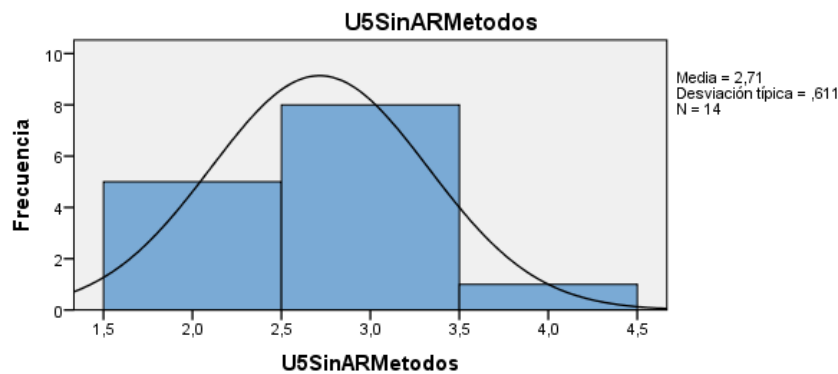


Figura 11. Dimensión de métodos UD5 sin RA

En cuanto a las figuras 10 y 11, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza RA en la implementación de la unidad didáctica.

Unidad 3 con RA y unidad 4 sin RA

Tabla 10

Análisis dimensión de métodos UD3 con RA y UD4 sin RA

		U3 con AR métodos	U4 sin AR métodos
N	Válidos	13	13
Media		3,54	3,31
Mediana		4,00	3,00
Desv. típ.		,660	,630
Mínimo		2	2
Maximo		4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos obtenidos en la UD3 con RA en la Tabla 10, se observa que la media es de 3,54, y que, en la UD4 sin RA, esta es de 3,31. Esto apunta a que al usar la RA el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de métodos. Por otro lado, el aumento de la desviación estándar muestra un grupo de estudiantes en los niveles inferiores; estos aún presentan dificultades. Esto es positivo, pues permite identificar más fácilmente los casos en que los estudiantes evidencian falencias en la comprensión; así, se pueden atender de forma particular.

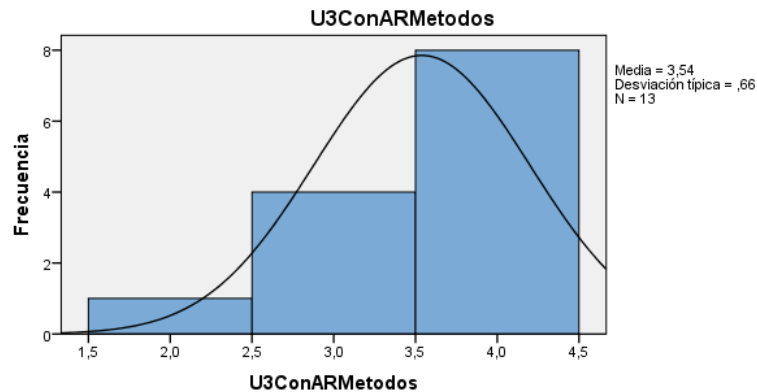


Figura 12. Dimensión de métodos UD3 con RA

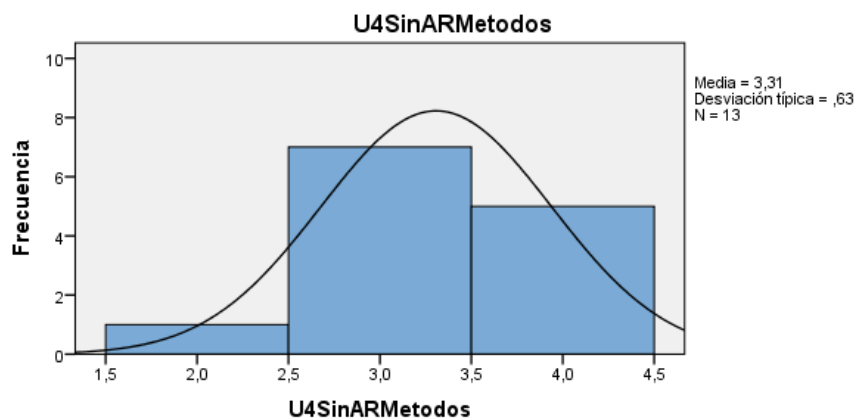


Figura 13. Dimensión de método UD4 sin RA

En cuanto a las figuras 12 y 13, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza RA en la implementación de la unidad didáctica.

Análisis dimensión de propósitos con RA y sin RA

Unidad 2 con RA y unidad 5 sin RA

Tabla 11
Análisis dimensión propósitos UD2 con RA y UD5 sin RA

		U2 con AR propósitos	U5 sin AR propósitos
N	Válidos	14	14
	Media	2,93	2,71
	Mediana	3,00	3,00
	Desv. típ.	1,072	,726
	Mínimo	1	1
	Maximo	4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos obtenidos en la unidad didáctica 2 con RA en la Tabla 11, se observa que la media es de 2,93, y que, en la unidad didáctica 5 sin RA, es de 2,71. Esto indica que al usar RA el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de propósitos. Por otro lado, el aumento de la desviación estándar muestra un grupo de estudiantes en los niveles inferiores; por tanto, aún presentan dificultades. Esto es positivo en la medida en que permite identificar más fácilmente los casos en que los estudiantes evidencian falencias en la comprensión; así, se pueden atender de forma particular.

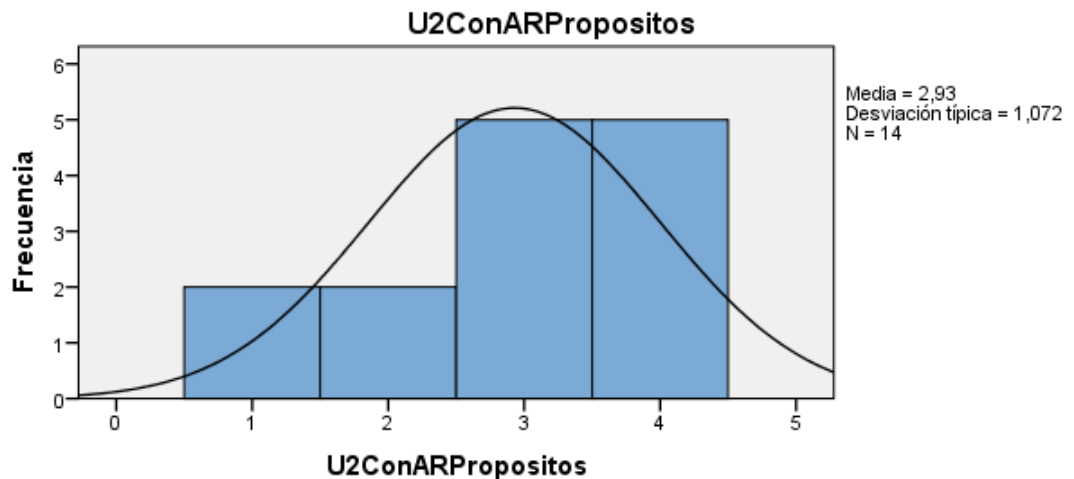


Figura 14. Dimensión de propósitos UD2 con RA

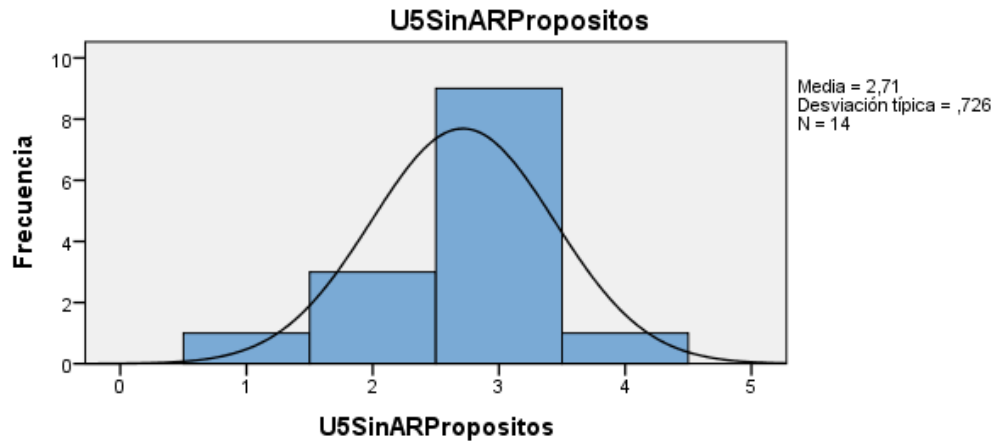


Figura 15. Dimensión de propósitos UD5 sin RA

En cuanto a las figuras 14 y 15, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza RA en la implementación de la unidad didáctica.

Unidad 3 con RA y unidad 4 sin RA

Tabla 12

Análisis dimensión propósito U32 con RA y UD4 sin RA

	U3 con AR propósitos	U4 sin AR propósitos
N Válidos	13	13
Media	3,62	3,15
Mediana	4,00	3,00
Desv. típ.	,650	,899
Mínimo	2	1
Maximo	4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos en la unidad didáctica 3 con RA en la Tabla 12, se observa que la media es de 3,62, y que, en la unidad didáctica 4 sin RA, es de 3,15. Esto indica que al usar RA el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de propósitos. Por otro lado, la disminución de la desviación estándar muestra un grupo de estudiantes más homogéneos que se acercan a los niveles superiores. Con respecto a las figuras 16 y 17, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza RA en la implementación de la unidad didáctica.

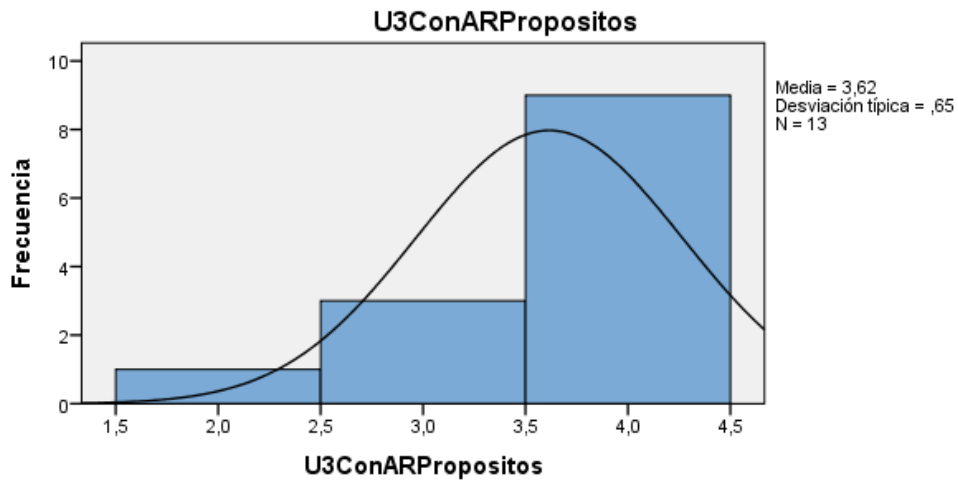


Figura 16. Dimensión de propósitos UD3 con RA

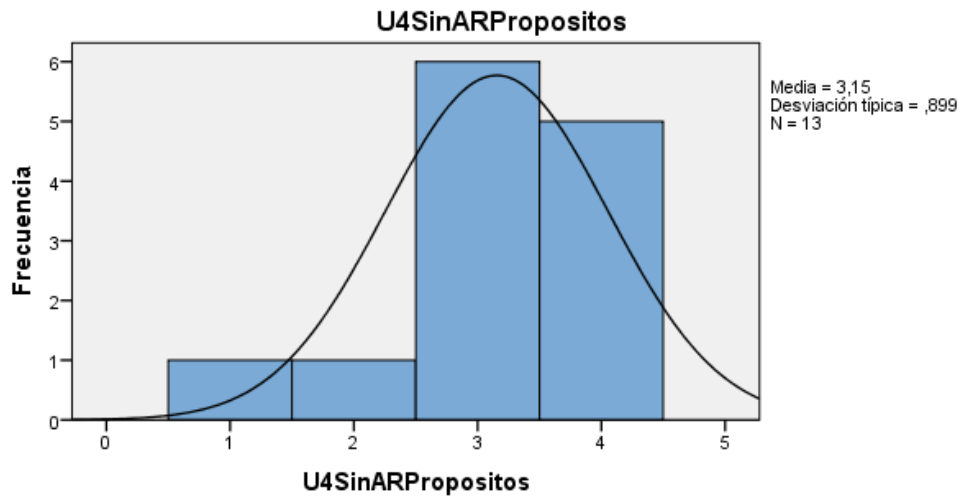


Figura 17. Dimensión de propósitos UD4 sin RA

Análisis dimensión formas de comunicación con RA y sin RA

Unidad 2 con RA y unidad 5 sin RA

Tabla 13

Análisis dimensión comunicación UD2 con RA y UD5 sin RA

		U2 con AR comunicación	U5 sin AR comunicación
N	Válidos	14	14
	Media	2,79	2,57
	Mediana	3,00	3,00
	Desv. típ.	1,122	,938
	Mínimo	1	1
	Máximo	4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos en la unidad didáctica 2 con RA en la Tabla 13, se observa que la media es de 2,79, y que, en la unidad didáctica 5 sin RA, esta es de 2,57. Ello significa que al usar RA el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de comunicación. Por otro lado, el aumento de la desviación estándar muestra un grupo de estudiantes en los niveles inferiores; por tanto, aún presentan dificultades. Esto es positivo en la medida en que permite identificar más fácilmente los casos en que los estudiantes muestran falencias en la comprensión, y estos pueden atenderse de forma particular.

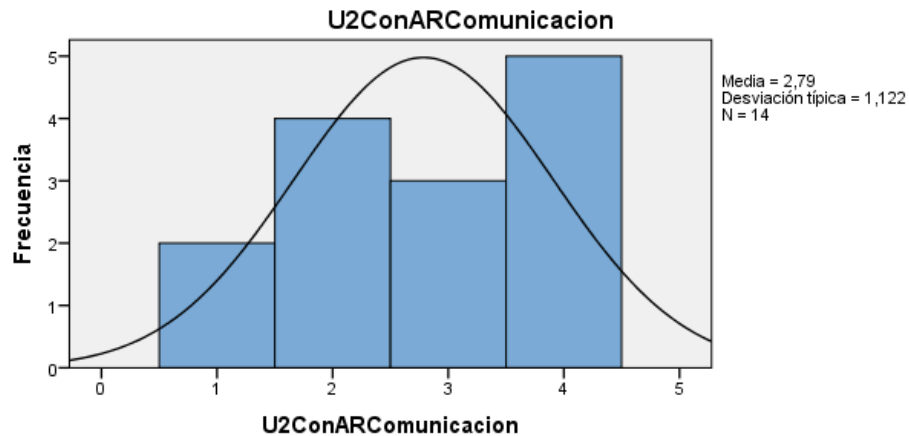


Figura 18. Dimensión de comunicación UD2 con RA

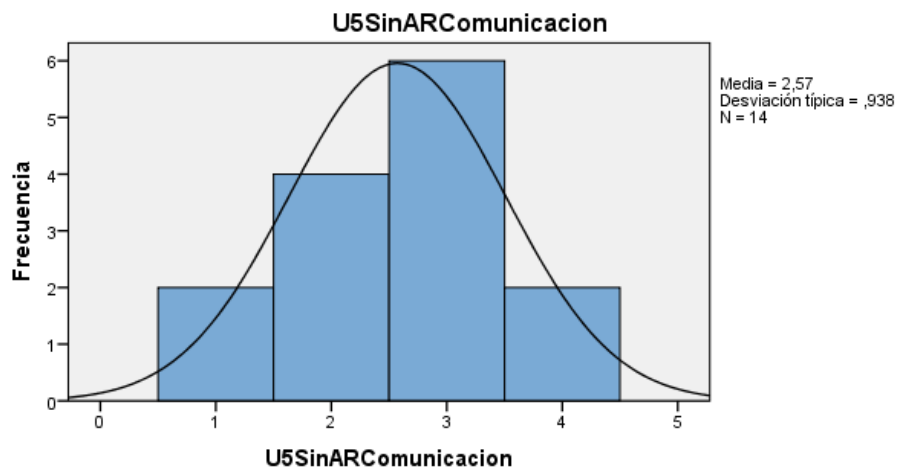


Figura 19. Dimensión de comunicación UD5 sin RA

En cuanto a las figuras 18 y 19, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza RA en la implementación de la unidad didáctica.

Unidad 3 con RA y unidad 4 sin RA

Tabla 14

Análisis dimensión comunicación UD3 con RA y UD4 sin RA

	U3 con AR comunicación	U4 sin AR comunicación
N Válidos	13	13
Media	3,38	2,92
Mediana	3,00	3,00
Desv. típ.	,650	,641
Mínimo	2	2
Máximo	4	4

Nota: elaboración propia

Al analizar los datos en la unidad didáctica 3 con RA en la Tabla 14, se observa que la media es de 3,38, y que, en la unidad didáctica 4 sin RA, esta es de 2,92. Ello indica que al usar RA el promedio de estudiantes se desplaza hacia el valor máximo, lo que implica una mayor cantidad de estudiantes entre los niveles de maestría y aprendiz en la dimensión de la comprensión de comunicación. Por otro lado, el aumento de la desviación estándar muestra un grupo de estudiantes en los niveles inferiores; por tanto, aún presentan dificultades. Esto es positivo en la medida en que permite identificar más fácilmente los casos en que los estudiantes evidencian falencias en la comprensión; así, se pueden atender de forma particular.

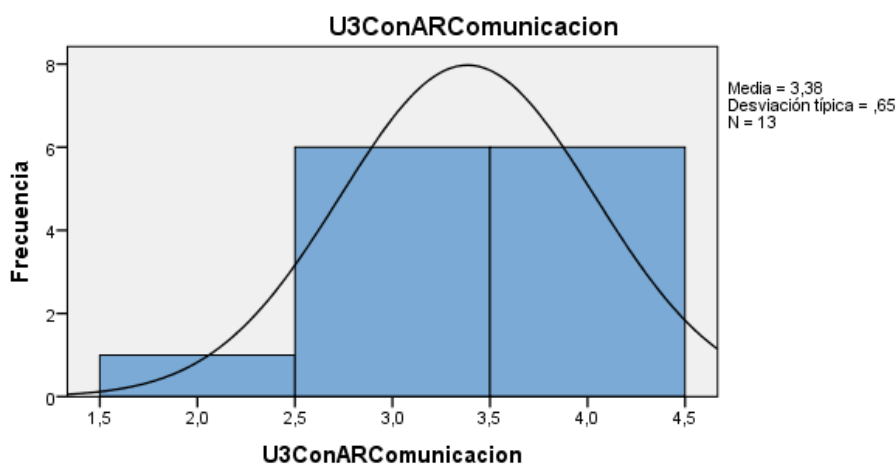


Figura 20. Dimensión de comunicación UD3 con RA

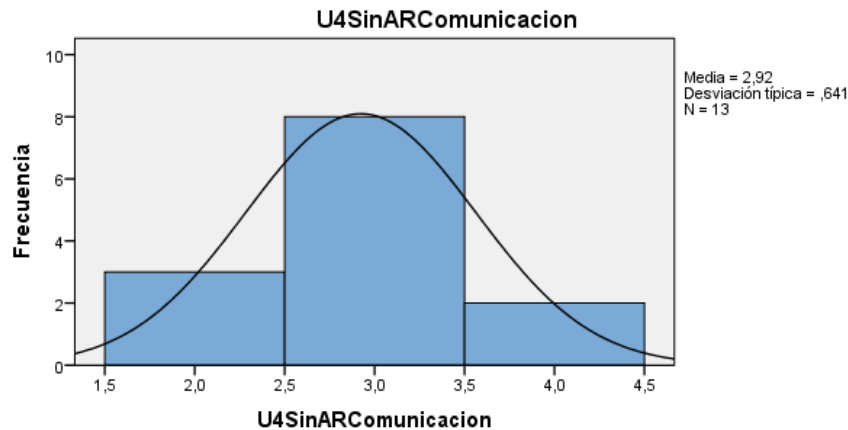


Figura 21. Dimensión de comunicación UD4 sin RA

En cuanto a las figuras 20 y 21, se observa que el número de estudiantes en nivel de maestría crece significativamente cuando se utiliza RA en la implementación de la unidad didáctica.

Discusión y conclusiones

Las siguientes conclusiones se establecen en relación con los objetivos de esta investigación y los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta la población objeto de estudio, donde se implementaron las unidades didácticas para determinar si la mediación de la RA generaba un efecto diferenciado en cuanto al aprendizaje y el nivel de comprensión en la primera infancia, se concluye que el uso de la RA permitió obtener “mejores resultados de forma efectiva y significativa” (Buitrago-Pulido, 2015, p. 27) en lo concerniente a la comprensión en estudiantes que cursaron la unidad didáctica con RA. Lo anterior se verificó en el análisis de las diferencias de medias entre los grupos A y B, con lo que se observó una diferencia significativa; ello implica que el grupo tuvo un mayor nivel de comprensión cuando trabajó con RA.

Se identificaron los cambios en el aprendizaje de los estudiantes de preescolar en el Colegio República de Colombia según lo que significa la comprensión para el presente estudio. En palabras de Perkins (1999), como se citó en Wiske (1999) “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, a partir de lo que uno sabe”; para decirlo de otra manera, “la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad” (p. 11).

Los resultados de la investigación se apoyan en la teoría del marco conceptual de la EPC y, específicamente, en el modelo conceptual de la comprensión; esto permitió discernir, de acuerdo con el desempeño de los estudiantes, los cambios en la comprensión sobre los tópicos de trabajo propuestos.

Concretamente la dimensión de los métodos evaluó la capacidad de los alumnos para mantener un sano escepticismo acerca de lo que conocen o de lo que se les dice, así como su uso de métodos confiables para construir conocimiento y validar informaciones. (Wiske, 1999, p. 232)

En las unidades didácticas con RA, se evidenció que los estudiantes utilizaron diferentes métodos para validar y construir su conocimiento. En la dimensión de los “propósitos”, se evaluó, entre otras cosas, “la capacidad de los alumnos para usar el

conocimiento en múltiples situaciones y las consecuencias de hacerlo” (Wiske, 1999, p. 235). En las unidades didácticas con RA, se comprobó un mayor interés y la capacidad de usar el conocimiento en el desarrollo de las actividades planteadas.

“La dimensión de las formas de comunicación evaluó el uso, por parte de los alumnos, de sistemas de símbolos (visuales, verbales, matemáticos, y cenestésicos corporales, por ejemplo) para expresar lo que saben” (Wiske, 1999). Asimismo, en las unidades didácticas con RA, se encontraron diferentes formas de comunicar el conocimiento construido.

Si se considera que, previo a la ejecución de las unidades didácticas, ninguno de los estudiantes había realizado un proceso de enseñanza-aprendizaje con RA, los niveles alcanzados en las dimensiones de la comprensión sustentan cambios en el aprendizaje, los cuales se buscaban con la presente investigación:

Los resultados evidencian un papel determinante de las TIC y, puntualmente, la RA; esto, a fin de aumentar los niveles de comprensión en los estudiantes. También se demuestra cómo la utilización de los recursos de RA incide positivamente en el crecimiento de los niveles de comprensión para cada una de las dimensiones consideradas en el marco conceptual de la comprensión, especialmente en la dimensión de formas de comunicación.

Se explica tal situación al considerar el número de posibilidades que las TIC ofrecen para desarrollar los criterios de tal dimensión y la facilidad de uso de estas por parte de los estudiantes gracias a sus competencias digitales nativas y al nivel de motivación que despiertan en ellos. Por eso, al referirse a las prácticas educativas, la Unesco apoya el desarrollo de iniciativas “alineadas con los intereses y características de cada estudiante y las demandas de la sociedad del conocimiento” (Unesco, Oficina Regional de Educación Para América Latina y el Caribe, Orealc, 2013). Se conoce la existencia de invaluables y numerosos recursos ofrecidos por las TIC para apoyar los procesos formativos, pero estos requieren la evaluación de los expertos participantes en la investigación, junto con el apoyo del docente investigador. Este conoce las metodologías de trabajo en el nivel de preescolar para adecuar las aplicaciones de creación propia a los contenidos, a las características de los estudiantes y al contexto.

Por su parte, Cabero (2009) entendió las TIC como herramientas para desarrollarse en entornos educativos, donde los alumnos construyen sus propios conocimientos por medio de la interacción con sus elementos. En este sentido, los resultados de la presente investigación ponen de relieve que la RA, aun siendo una tecnología emergente, es apta para utilizarse en entornos educativos; concretamente, en educación infantil.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto el impacto positivo que la RA tiene sobre el aprendizaje de los alumnos de preescolar en el grado de transición. Sin embargo, lo más destacable en este proceso se relaciona con la forma como los diferentes recursos de la RA apoyaron los procesos de comprensión, y su papel determinante y creciente en esta; en especial, en lo concerniente al desarrollo de la dimensión de las formas de comunicación.

Las unidades didácticas también funcionaron sin RA sin minimizar el rol cumplido, considerando la consistencia del enfoque pedagógico, de las estrategias didácticas propuestas y de los contenidos gestionados a través de las unidades. No obstante, no se lograron los mismos resultados con y sin RA, sobre todo en la dimensión de formas de comunicación, donde la RA permitió a los estudiantes expresar sus

desempeños con recursos que despertaron mayor interés y motivación. “Las TIC ofrecen un potencial no solo motivador, sino estructurador en el aprendizaje de los estudiantes” (Perochena, 2009). Por otro lado, a través del desempeño en las unidades didácticas con RA, se dio la oportunidad a los estudiantes de explorar sus habilidades, vivir sus gustos y visibilizar su potencial.

La investigación pone de manifiesto el impacto positivo que la RA tiene sobre el aprendizaje de los alumnos de transición. Es este sentido, y referenciando las conclusiones aportadas en este estudio, se consideró interesante proponer criterios y pautas para tener presentes a la hora de emprender experiencias con RA similares. Como base de este estudio, se pueden considerar diversas líneas de investigación para un futuro.

Iniciando con el marco teórico, y en cuanto al desarrollo tecnológico de la RA, en esta investigación se trabajó sobre aplicaciones de RA con marcadores. Esta podría ser una línea de investigación en un estudio sobre las aplicaciones de RA que funcionan sin marcadores, a través de tecnologías como ARKit y ARCore, donde se reconoce el espacio para hacer la superposición de los elementos virtuales en el espacio real. Esto, con el fin de lograr una mejor integración de los elementos, con lo que se potencia la interacción. También podría profundizarse en el estudio de otro tipo de aplicaciones comerciales, de manera que se amplíe el campo de análisis técnico-pedagógico de las aplicaciones; para ello, es fundamental evaluar las aplicaciones y su posible uso en preescolar.

Referencias

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune and Stratton.
- Benito, M. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *Telos*(78), 1-11.
- Bezares, F. Toledo, G. y Aguilar, F. (2020). Aplicación de realidad aumentada centrada en el niño como recurso en un ambiente virtual de aprendizaje. *Apertura*, 12(1), 88-105. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1820>
- Blázquez, A. (2017). *Realidad aumentada en educación*. Universidad Politécnica de Madrid. http://oa.upm.es/45985/1/Realidad_Aumentada_Educacion.pdf
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión, guía para el docente*. Paidós.
- Buitrago, R. (2015). Incidencia de la realidad aumentada sobre el estilo cognitivo: caso para el estudio de las matemáticas. *Educación y Educadores*, 18(1), 27-41. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83439194002.pdf>
- Cabero, J. (2009). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas. Una propuesta para el desarrollo de la educación primaria*. MAD.
- Cabero, J., de la Horra, I., & Sánchez, J. (2018). *La realidad aumentada como herramienta educativa*. Paraninfo.
- Cabero, J., García, F., & Barroso, J. (2016). La producción de objetos de aprendizaje en “realidad aumentada”: la experiencia del SAV de la Universidad de Sevilla. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*(6), 110–123. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1837>
- Carrero, J. (2004). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Cascales, A., & Laguna, I. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en educación infantil. *Revista de medios y educación*(45), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36831300009.pdf>
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the*

- Study of Education and Development*(41), 131-142.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48298.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 425-438. <https://www.redalyc.org/pdf/298/29819096014.pdf>
- García, R. (2013). *Enseñar y aprender en educación infantil a través de proyectos*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Gavilanes, W., Abásolo, M., & Cuji, B. (2018). Resumen de revisiones sobre Realidad Aumentada en Educación. *Revista Espacios*, 39(15), 1-14.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p14.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*(65), 86-93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1342567>
- López, J.; Sánchez, S y Santiago, G. (2019). La eficacia de la Realidad Aumentada en las aulas de Infantil: un estudio del aprendizaje de SVB y RCP en discentes de 5 años. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. 157-178. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.09>
- Márquez, J. A. (2018). Juegos didácticos y la realidad aumentada, un análisis para el aprendizaje en estudiantes de nivel básico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 448-461. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.388>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Cerrar las brechas: el mayor desafío del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) para la vigencia 2016-2026*.
https://ediciones.uniandes.edu.co/Documents/Paginas%20preliminares/Preliminares%20JCR%2021_06_2017/Competencias%20ciudadanas%20De%20los%20est%20C3%A1ndares%20al%20aula.pdf
- Novak, J., & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Editorial Martínez Roca.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*.
- Pavez, M. (2014). *Los derechos de la infancia en la era del internet. América Latina y las nuevas tecnologías*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37049>
- Perochena, P. (2009). *Convivencia y educación en valores en la educación secundaria obligatoria. TIC como herramienta de aprendizaje*. Universidad de Salamanca.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Santillana.
- Prendes, C. (2015). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(46), 187-203.
<https://idus.us.es/handle/11441/45413>
- Puig, J. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. In J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 151-176). Graó.
- Rivera, G. (2014). *Procesos de razonamiento y de comprensión con respecto a la solución de problemas que involucran la estructura multiplicativa. [Tesis de Maestría]*. Universidad de Antioquia.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6456/1/GladysRivera_2014_razonamientoestructura.pdf

- Sánchez, J. (2017). El potencial de la realidad aumentada en la enseñanza de español como lengua extranjera. *EDMETIC*, 6(1), 62-80.
<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/5808>
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*. Imprenta Distrital de Bogotá.
- Tedesco, J. (2005). *Las TIC y la desigualdad educativa en América Latina. Presentado en el tercer seminario: Las Tecnologías de Información y Comunicación y los Desafíos del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Seminario CEDI/OCDE.
- Valverde, J. (2011). *Docentes e-competentes. Buenas prácticas educativas con TIC*. Octaedro.
- Vidal, I. M. G., Cebreiro López, B., y Casal Otero, L. (2021). Nuevas competencias digitales en estudiantes potenciadas
- Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.

Fecha de recepción: 11/01/2021

Fecha de revisión: 21/12/2021

Fecha de aceptación: 18/03/2022

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Ferreira, S. (2022). Las TIC para fortalecer las inteligencias múltiples y aprender historia en secundaria. *MLS Educational Research*, 6(1), 90-108. doi: 10.29314/mlser.v6i1.566.

LAS TIC PARA FORTALECER LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y APRENDER HISTORIA EN SECUNDARIA

Silvia Ferreira

Universidad Internacional Iberoamericana (Argentina)

ferreira.ser@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-3495-8554>

Resumen. El artículo se basa en un estudio realizado en el Instituto Adventista Florida, un centro educativo privado confesional con 340 matriculados en educación media. Cuenta con tres niveles educativos, está ubicado en Vicente López, provincia de Buenos Aires, República Argentina. La finalidad fue hacer un análisis del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y cómo favorecen a las Inteligencias Múltiples al estudiar Historia, un caso de secundaria. La investigación de diseño mixto, se llevo a cabo con una variable de estudio y una categoría de análisis en el contexto que incluye 74 estudiantes de la modalidad en Ciencias Sociales, de Educación Secundaria Superior quienes utilizaron recursos tecnológicos durante año escolar. La recolección de datos se realizó a 22 educadores, 14 profesores y 8 directivos, mediante una encuesta y una entrevista estas, fueron informatizadas en los softwares Excel y CmapTools. Considerando que las TIC son un conjunto de herramientas potentes e innovadoras, se establece su uso tecnológico para determinar el desarrollo de las inteligencias, y a la vez identificar como los alumnos se apropian del conocimiento. Las tecnologías acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje, también son útiles para aquellos que aprenden en forma tradicional, porque permiten romper estructuras y ampliar estrategias de estudios. Finalizado el análisis de los resultados, se manifiesta la importancia de implementar la WebQuest integrada al Aprendizaje Basado en Proyecto, para mejorar el aprendizaje en Historia con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, y favoreciendo las Inteligencias Múltiples.

Palabras claves: Tecnologías de la información y la comunicación; Inteligencias Múltiples; Aprendizaje Basado en Proyecto; WebQuest; innovación educativa.

ICT TO STRENGTHEN MULTIPLE INTELLIGENCES

Abstract. The article is based on a study conducted at the Florida Adventist Institute, a private denominational educational center with 340 enrolled in secondary education. It has three educational levels, it is in Vicente López, province of Buenos Aires, Argentine Republic. The purpose was to analyze the use of Information and Communication Technologies, and how they favor Multiple Intelligences when studying History, a high school case. The mixed design research was carried out with a study variable and an analysis category in the context that includes 74 students of the Social Sciences modality, of Upper Secondary Education who used technological resources during the school year. Data collection was carried out on 22 educators, 14 teachers and 8 managers, through a survey and an interview, these were computerized in Excel and CmapTools software. Considering that ICTs are a set of powerful and innovative tools, their technological use is established to determine the development of intelligence, and at the same

time identify how students' appropriate knowledge. Technologies accompany the teaching and learning process, they are also useful for those who learn in a traditional way, because they allow breaking structures and expanding study strategies. After the analysis of the results, the importance of implementing the WebQuest integrated to Project-Based Learning is manifested, to improve learning in History with the use of Information and Communication Technologies and favoring Multiple Intelligences.

Keywords: Technology of the information and communication; Multiple intelligences; Project Based Learning; WebQuest; educational innovation.

Introducción

El Instituto Adventista Florida (IAF) es un centro privado y confesional, con tres niveles de enseñanza: inicial, primaria y secundaria, y con más de 100 años de trayectoria educativa. Está ubicado en la ciudad de Vicente López, Provincia de Buenos Aires.

En este contexto y al reflexionar sobre la educación de hoy, es preciso considerar las formas de enseñar y repensar estrategias, a fin de que el proceso enseñanza y aprendizaje sea más significativo para los estudiantes.

Al hacer en clase de Historia un diagnóstico básico, se advirtió el uso de pedagogías tradicionales para impartir conocimiento. Esto se manifestó en los alumnos en la poca habilidad para interactuar, entre la teoría y la práctica. En base a la creencia del aprendizaje significativo, se diseñó una propuesta de enseñanza enmarcada en un formato innovador en el que interactúan la WebQuest (WQ), y el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), donde participan las tecnologías, que potencian las inteligencias a partir de la siguiente problemática: ¿Cuál es el uso que podemos darle a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para favorecer el desarrollo de las Inteligencias Múltiples (IM) en alumnos de Educación Secundaria Superior (ESS), de Ciencias Sociales del Instituto Adventista Florida, en el aprendizaje de Historia durante el período 2019 y 2020?

La investigación fue planteada en base a una metodología mixta, entrelazando los enfoques cuantitativo y cualitativo, la primera a través de una encuesta para medir la variable de estudio y la segunda con una entrevista para interpretar la categoría de análisis.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Las TIC permiten crear escenarios de aprendizaje con itinerarios sincrónicos y asincrónicos, que favorecen educar en la diversidad y benefician el desarrollo de las distintas inteligencias. Por tal motivo al indagar en el contexto institucional, se consideró privilegiar que el alumno pueda relacionar sus conocimientos previos con nuevos saberes y experiencias, para modificar o reestructurar los ya adquiridos.

La búsqueda, la selección y el análisis de la literatura brindó aportes sobre el tema de estudio y dan cuenta de ello.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el área educativa han quedado en un lugar de privilegio. El concepto “giran de manera interactiva e interconexiónadas, permiten conseguir nuevas realidades comunicativas” (Cabero, 1998, citado por Belloch-Ortí, 2012, p.1). Este intercambio significativo permite que se vinculen a través de dispositivos incrementando la comunicación. Luego de algunos años, en el informe de la UNESCO (2005, p. 29), las TIC son presentadas como elementos centrales inmersos en la sociedad por la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar conocimientos necesarios para el desarrollo humano”. Son aptas para procesar, administrar y gestionar la información que, a su vez, es distribuida por diversos soportes electrónicos.

Vaquero (2010), habla de los recursos tecnológicos como innovadores, contundentes y útiles para el aprendizaje, sostiene que es fundamental que los educadores reconozcan la importancia de las TIC, y que las utilicen para facilitar la enseñanza a los denominados “nativos digitales”. Sobre este concepto Sunkel et al. (2014, p. 63), dicen que: “En su mayoría los estudiantes aprenderán a usar las TIC, por ser generaciones que han nacido insertas en un mundo que funciona y se organiza en torno a la digitalización y la informática”. Sin embargo, aprender solos no garantiza que aprovechen todo el potencial que tienen, ni que adquieran competencias. Por ello, se considera valioso el aporte de Marquès-Graells (2015), en la Conferencia "TIC en Educación" al plantear que “Lo importante no es innovar, el objetivo es mejorar la formación del alumnado y el éxito escolar”, de esta manera haber nacido en un mundo digital no alcanza, es necesario que la enseñanza sea acompañada.

Dentro de este marco, Gabarda-Méndez (2015, pp. 3-10), de la Universidad Internacional de Valencia, (VIU), realizó una investigación sobre “Equipamiento y uso de las TIC en los Centros Educativos Europeos y Latinoamericanos”, centrado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en contextos educativos similares y diferentes. La muestra fue realizada sobre cinco países europeos (Finlandia, Francia, Alemania, Reino Unido y España) y cinco Latinoamericanos (Brasil, Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica), el objetivo fue analizar los sistemas educativos bajo la perspectiva de integración tecnológica con los siguientes criterios: equipamiento de los centros, integración curricular de las TIC y su uso.

La conclusión arribó que, tanto el Reino Unido como España son los países europeos donde los alumnos utilizan mayor cantidad de ordenadores por semana, aparte de ser la zona con más centros educativos conectados a Internet. En relación con los países latinoamericanos, el estudio reveló que el 51,8% de los alumnos y casi el 30% de los profesores, nunca utilizan recursos tecnológicos en el aula. En cuanto al uso de ordenadores, la media es, de uno cada 27 alumnos en Educación Primaria y 17 en Educación Secundaria. Sin embargo, en la República Oriental del Uruguay se registra la mayor tasa de ordenadores por alumno, un equipo por estudiante en cada centro. Cerrando la tabla se encuentran la República Argentina y Costa Rica con un marcado descenso de ordenadores por alumno.

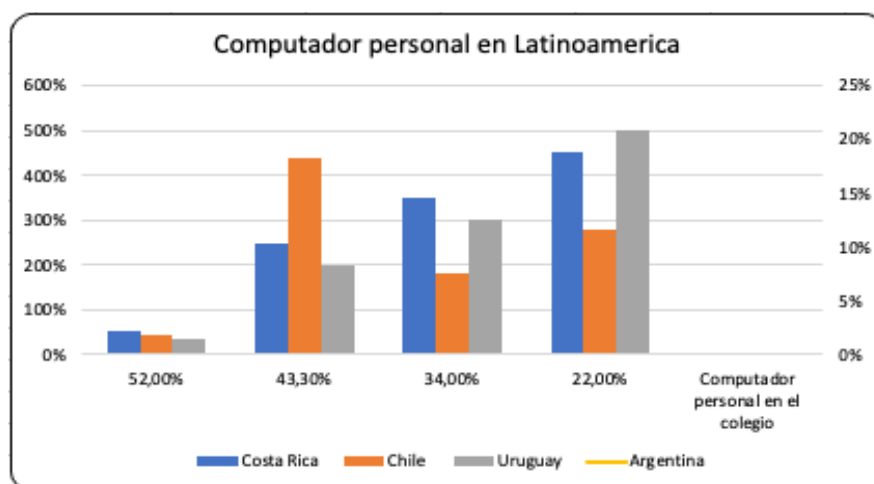


Figura 1. Computador personal en Latinoamérica.

Nota: La gráfica muestra los resultados de la investigación realizada por la Universidad de Valencia, 2015.

El estudio arroja datos interesantes, las tecnologías en Educación Primaria son utilizadas como herramienta al servicio de las áreas y en Secundaria aparecen en los Planes de Estudio. Al comparar los equipamientos relacionados a la inclusión socio – digital, de alumnos y docentes sobre programas digitales en los países de América Latina, salvo el caso de Uruguay, se puede decir que, sin ser la revolución esperada, las TIC plasman transformaciones en los países de la región. De esta manera el sistema educativo en Latinoamérica se abre camino a la innovación tecnológica con educadores más flexibles y creativos, resignificando las habilidades y las capacidades tanto propias como de los alumnos. A modo de ejemplo, Lugo y Delgado (2020), presenta países que desplegaron propuestas relacionadas con un ordenador por alumno. Son Venezuela con el “Proyecto Canaima Educativo”, Perú con el “Programa Una laptop por niño”, Uruguay con el “Plan Ceibal” y Argentina con el “Plan Conectar Igualdad”.

De las conclusiones extraídas por el autor, se evidencia que las tecnologías deben formar parte del ámbito educativo para favorecer la integración y la motivación de los alumnos. De ahí la importancia en que los centros educativos se conviertan en espacios de aprendizaje, donde los docentes, el alumnado y los recursos tecnológicos sean parte del proceso de Enseñanza y Aprendizaje (EA).

Por otro lado, Parrón (2014 p. 94), valorando las Políticas Educativas de Latinoamérica, dice que “los especialistas advierten que uno de los cambios que se observan con la introducción de las TIC es la ruptura de los límites del aula”. Así se promueve salir del aula tradicional en busca de transformación e implementación tecnológica, para acortar la brecha del conocimiento. El concepto de los ambientes escolares que presenta Costa y Bordignon (2012), lo retoma el autor sosteniendo que son útiles porque enriquecen el proceso de aprendizaje, pero dice, que han sido lentas. No obstante, resalta al gobierno argentino por implementar el “Programa Conectar Igualdad” con el objetivo de reducir las desigualdades económicas, sociales y culturales, al adjudicar más de 200.000 notebook a docentes y aproximadamente a 1.800.000 alumnos de escuelas del Sistema Educativo de Gestión Estatal Pública, (SEGEP).

Dentro de estos desafíos innovadores, expresa que, en algunos centros educativos de las Provincias de Salta y Jujuy, la tecnología ha dinamizado las estrategias tradicionales, apostando a las actividades colaborativas donde se advierten buenos resultados con el uso de las TIC, como ser: la participación en la red, la creación y manejo de blogs y otras que promueven aprendizajes autónomos estableciendo nuevas relaciones. Sin embargo, también señala que hay otros centros donde todavía hay desigualdad en el manejo de estas herramientas.

Los autores Iriarte-Díazgranados, C. et al. (2017, p. 21), manifiestan que el uso de las TIC debe verse reflejado en el aula. “...es urgente establecer y desarrollar prácticas pedagógicas o metodologías que garanticen aprendizajes significativos, que capaciten al estudiante para enfrentarse a un contexto laboral o profesional”.

La evidencia sobre la necesidad del uso de las TIC en la enseñanza es permanente, Marqués-Graells (1999), citado por Iriarte-Díazgranados, ha validado el interés en implementar herramientas flexibles, dinámicas e interactivas para que el alumno logre participar activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Al mismo tiempo para que la innovación sea inclusiva, se considera relevante mejorar los establecimientos, la infraestructura física, los recursos educativos digitales, la coordinación pedagógica de las TIC, la formación y actualización docente, la integración de estas al currículo. En este sentido Marqués-Graells (2011), recalca que la infraestructura tecnológica que ofrecen los nuevos entornos de enseñanza y de aprendizaje (EA), permiten, “aprovechar todo el potencial de las TIC, como instrumento cognitivo y de apoyo al aprendizaje en general, los alumnos deberían tener un ordenador siempre que necesitaran acceder a la información de Internet, comunicarse, procesar datos o realizar ejercicios auto correctivos”.

En Argentina, el Programa “Conectar Igualdad” fue implementado a través de políticas de Estado en el año 2010, para mejorar la calidad de la educación. Los nuevos recursos destinados a enseñar y aprender, brindaron acceso a la información y al conocimiento como garantía de igualdad de oportunidades. En 2018 el nombre del programa cambió a Plan Aprender Conectados, con una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica, con núcleos centrales como el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, conectividad y la formación docente para el desarrollo de las competencias de educación digital, capacidades y saberes fundamentales. Luego paso a llamarse Program.AR, incorporando entre otros saberes, entornos con bloques encastrables a modo de ejemplo, Scratch Jr. y Scratch para garantizar el aprendizaje de competencias y saberes mediante la alfabetización digital.

En relación con las TIC y el abordaje del aprendizaje, cabe resaltar que: “Es posible que el uso de diferentes aplicaciones de las TIC presente una influencia sobre los procesos mentales que realizan los usuarios para la adquisición de conocimiento más que sobre los propios conocimientos adquiridos.” Cabero, 1998, citado por Belloch-Ortí, 2012, pp. 2-3).

Los autores Cenich, Araujo y Santos (2017), frente al desafío del modelo 1 a 1 del Programa Conectar Igualdad, realizaron un estudio de caso. “Los usos educativos de las TIC y las culturas de la enseñanza” en ESS de las ciudades de Tandil y Necochea de la Argentina, para abordar el proceso de innovación. El diseño de la investigación fue orientado sobre el uso que hacía el profesorado en clase de matemática con integración de las TIC. Recuperando alguna de las conclusiones, el uso de algunas aplicaciones para determinadas funciones fue ponderada. Salinas (2004), dice que los resultados de la integración tecnológica a las prácticas educativas como proceso de innovación, dependen de la interpretación e implementación que realice el profesorado. Si bien este estudio no concuerda con la asignatura del presente estudio, se torna significativo por haberse realizado dentro de la misma provincia y en un entorno de ESS. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son instrumentos que bien utilizados sirven como medio para que el alumno sea parte de la construcción de su saber.

Ausubel (1963), en su libro “Psicología del aprendizaje verbal significativo”, comparte el concepto de Aprendizaje Significativo (AS), calificándolo así para diferenciarlo del memorístico y el repetitivo. Lo fundamenta en la psicología de las personas, y en una corriente constructivista. El modelo está basado en el descubrimiento privilegiando los organizadores previos y los nuevos conocimientos adquiridos. Para Ausubel, el concepto de aprender en forma significativa es comprender, de ahí la necesidad que el docente conozca los saberes previos del alumnado. Esto podrá facilitar que se establezcan conexiones entre los conceptos preexistentes y los nuevos discernimientos. De esta manera se resignifica el estilo de enseñanza y aprendizaje tradicional, por medio de la jerarquización de conceptos, donde el estudiante recolecta información, la selecciona y la organiza. Al gestionar la información el aprendizaje es más significativo.

El Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), presentado por Ausubel es un modelo con raíces constructivistas, que ofrece al campo educativo estrategias innovadoras basadas en problemáticas y desafíos. Le otorga al estudiante una enseñanza basada en la experiencia y la acción a través del conocimiento, el desarrollo de sus competencias y la conformación de su juicio crítico. Hay autores como Vergara-Ramírez (2016), que presentan el ABP en siete pasos, respetando los procesos de pensamiento de orden superior, un proceso que va desde la sorpresa a la evaluación. Primeramente, la ocasión, es el nacimiento del proyecto, luego la intención, que son los primeros pasos, le sigue la mirada que diseña el proyecto, en seguida la estrategia que decide cómo investigar y

hacer, la acción determina la forma de actuar y generar el cambio, continua la arquitectura que conlleva a seleccionar las herramientas útiles, y por último la evaluación, que analiza qué y cómo hacerlo.

Este modelo intenta vivenciar un aprendizaje significativo, es apto para el desarrollo del pensamiento inclusivo, crítico y creativo, ubica al estudiante en el centro del proceso de EA. De manera que los contenidos pueden presentar mayor motivación por la intervención de las ideas, la creatividad y la colaboración en lograr un producto final.

Por lo tanto, esta propuesta prioriza la interacción de la WebQuest y el Aprendizaje Basado en Proyecto, cabe mencionar a Dodge (1995), quién fue reconocido como el creador la WQ, su diseño este compuesto por: la introducción, que proporciona el objetivo, las tareas donde se especifican las actividades, el proceso, que establece los pasos, los recursos, la evaluación y la conclusión. Adell, (2006), la califica como una estrategia didáctica atractiva y útil para desplegar habilidades en el entorno virtual, haciendo hincapié en la importancia de su uso para aprender Historia.

Por lo tanto y de acuerdo con Vergara-Ramírez (2016), en que aprender es un acto intencional y una acción práctica además de útil, en esta propuesta de innovación educativa interactúen el ABP y la WQ, interviniendo tecnologías e inteligencias. Pensar en un proyecto, es tener en cuenta a los actores que intervienen para generar las mejores actividades. Un ejemplo de ello es (ver) La Guerra Fría, que, para llegar a la estructura, fue necesario acercarse a los intereses del alumnado y de modo estratégico interactuar en el armado de la programación didáctica para que sea dinámica y colaborativa.

Álvarez-Herrero (2018), considera que la WQ beneficia el aprendizaje por relacionar competencias digitales con aquellas otras que satisfacen la construcción del saber. Por ello puede acompañar la gestión del ABP mejorando considerablemente el aprendizaje.

Es por ello por lo que, al hacer referencia al estudio de la Historia, Carretero y Montanero (2008), consideran que la disciplina tiene la responsabilidad de contribuir a que la sociedad comprenda el devenir histórico además de percibir el porqué de los acontecimientos. Es una disciplina compleja que supone un pensamiento abstracto, por lo tanto, no es fácil que todos puedan comprenderla y asimilarla, por lo cual, es necesario atender los aspectos cognitivos y culturales. Para ello, las TIC que pueden acompañen el proceso.

Romero-Morante (2001 pp. 130-157), ya calificaba el uso de los recursos tecnológicos en el estudio de la Historia como importantes. Sostiene que pueden pronosticar innovación o simplemente enmascara un encuadre tradicional. Las TIC deben potenciar al conjunto de capacidades o inteligencias de los alumnos, por tal razón sea hace necesario implementar propuestas pedagógicas con herramientas sencillas y eficaces, por ejemplo: presentaciones de diseño donde sea posible transmitir ideas, imágenes o gráficos con información de calidad. El autor enriquece su presentación al plantear el uso de mapas con retos interactivos, el Google Maps o Google Earth para explorar y encontrar países o zonas geográficas, investigar sobre su organización en tiempo y espacio. De esta manera se dinamiza el aprendizaje individual y colaborativo accediendo al conocimiento del contexto histórico.

El autor concluye que las TIC bien aplicadas, serán un recurso valioso para desarrollar competencias en desafíos educativos.

Adell, et al. (2018), reflexiona que el uso de la tecnología contribuye a una nueva forma de ser docente. Es indudable que existe un cambio paradigmático donde intervienen entre otros recursos, las pizarras digitales, los E-books y dispositivos móviles, quedando de manifiesto la necesidad de actuar para estar en concordancia con la realidad.

Inteligencias Múltiples

Gardner (2001), psicólogo y pedagogo estadounidense en los años ochenta, presentó un modelo de concepción de la mente, llamado “Las Inteligencias Múltiples”. Una nueva visión que amplía el alcance de la capacidad humana, yendo más allá del cociente intelectual, rompiendo con el modelo tradicional de inteligencia exponiendo que son un conjunto de talentos, habilidades y capacidades que interactúan de manera autónoma. Operan en forma y en niveles independientes, su trabajo es coordinado para resolver contextos complejos.

Para Antunes (2008), el hecho de pensar en IM desencadenó una percepción plural de la mente donde se relacionan factores biológicos, aquellos que posibilitan generar y desarrollar capacidades y habilidades cognitivas. Esto responde en determinadas circunstancias a la interacción del ser humano, en caso de que actúe en forma individual y aún más, al hacerlo en forma colaborativa. Por ejemplo, cuando puede destacarse al ejecutar un instrumento musical, o al jugar hockey, al momento de razonar en forma lógico - matemática o cuando puede contar una historia. Estas acciones motivan, emocionan y le brinda al alumno seguridad.

Debe señalarse que Valverde-Berrocoso, et al. (2010), en “Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura”, manifiestan que por más que haya mejoras en los equipamientos áulicos, y los programas presenten innovaciones, recién habrá éxito cuando el profesorado las implemente para desarrollar las competencias.

Por su parte Castro-Vega et al. (2014), hacen también referencia a la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza impulsando las Inteligencias Múltiples. La propuesta llevada a cabo por dichos autores fue en una institución colombiana combinando juegos y tecnologías. Concluyeron que la mejora sería más favorable con intervención pedagógica.

Gabarda-Méndez (2014, p. 4), en “Las Inteligencias Múltiples, una perspectiva desde la enseñanza”, enuncia que, al considerar las TIM como un planteo disruptivo dentro de la psicología, se expande a la educación, este es un cambio de paradigma sustancial por transitar del “concepto rígido, homogéneo y donde predominaba la valoración de los resultados académicos, a una visión mucho más amplia y heterogénea de la inteligencia”. Gardner (2005), citado por el autor. También enfatiza las posibilidades que tiene el profesorado en impulsar los tipos de inteligencias en forma sencilla y práctica. A continuación, se hace referencia a propuestas consideradas significativas para el área de la Historia y su contexto.

Inteligencia Lingüística: Es posible utilizar libros y materiales de lectura, organizar concursos que potencien el aprendizaje del contenido de estudio, hacer juegos de mesa o vía on-line al estilo del Scrabble.

Inteligencia Lógico-Matemática: Se pueden utilizar diferentes clasificaciones, enumeraciones, gráficos de datos mediante una construcción lógica. También juegos estratégicos que respondan a la temática del momento.

Inteligencia Corporal: Es reconfortante relacionar el movimiento de una destreza directa, al escuchar música con referencia histórica, así como interpretarla en forma corporal y que a la vez tenga relación con un contenido de estudio, un ejemplo sería una danza egipcia, árabe o un tango que hacen referencia a determinada cultura.

Inteligencia Espacial: Es conveniente utilizar las artes gráficas por medio de libros y audiovisuales como videos, animaciones y presentaciones desde los ordenadores.

Inteligencia Musical: Es posible utilizar música para realizar las actividades propuestas, como introducir sonidos e instrumentos musicales básicos. Siempre acordes al tema de estudio, como ser, música autóctona.

Inteligencia Naturalista: Usar espacios geográficos y organizar actividades al aire libre, o excursiones a museos históricos en forma virtual es favorable para estudiar el espacio, y pensar el contexto en forma natural.

Inteligencia Interpersonal: Se puede organizar grupos trabajos colaborativos donde los alumnos interactúen, realicen debates y otras actividades de formación.

Inteligencia Intrapersonal: Es importante la reflexión, verbalizar la toma de decisiones, y motivar las capacidades en forma constante.

Armstrong (2017), destaca a la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM), reconociendo a Spearman (1923), quién presenta las dimensiones sobre cómo las aptitudes configuran a la inteligencia, los contenidos o percepciones y las formas de operar. Todo lo que involucra a los procedimientos y el producto final.

Los grandes desafíos de las IM sirven además de soporte para gestionar la diversidad y acompañar los procesos de integración e inclusión del alumnado, aquellos de necesidades especiales y los de altas capacidades. Es una manera de valorar y experimentar las habilidades personales. Y más cuando las TIC se usan en las propuestas educativas.

En la actualidad el modelo de conocimiento Technological Pedagogical Content Knowledge, Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPCK), fue presentado por González (2017), como novedoso y necesario en el ámbito académico. Una propuesta que debe ser considerada a la hora de implementar las tecnologías con eficacia en las prácticas educativas. Los saberes que lo integran fueron aportados por Koehler y Mishra, en referencia a contenidos disciplinares (CK), tecnológicos (TK) y pedagógicos (PK). Manifestando que el éxito al usar TIC en educación será cuando el profesor consiga articular su conocimiento, con el contenido específico en forma profunda y de calidad, para luego añadirle tecnología.

López-Espinosa et al. (2018), comentan la importancia de facilitar que las TIC interactúen en la enseñanza, y que, a su vez, favorezcan el desarrollo y la adquisición de habilidades que permitan al docente utilizar herramientas y aplicaciones en forma didáctica en entornos de aprendizaje.

Para que estos conceptos puedan ser óptimos en el aprendizaje, se deben considerar los cambios permanentes que establece la Sociedad de la Información y la Comunicación, que no son automáticos ni inmediatos. Por este motivo se necesitan políticas de Estado sobre las TIC en entorno pedagógico. Lugo (2016, p. 119), dice que “Esto se traduce en la necesidad que las tecnologías digitales se encuentren al servicio de procesos de innovación y mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes”. Para que sea una realidad, debe ponerse la mirada en la capacitación docente, vale considerar que ya varios países de la región están brindando un espacio de formación sobre el uso de estas estrategias.

Para Fernández-Piqueras (2009, p. 115), la capacitación docente es importante por la necesidad de tener “una actitud y aptitud intercultural, mediada por aspectos muy significativos con las tecnologías actuales, que llegan a romper la simultaneidad del espacio y el tiempo, en los cuales se den modelos culturales diferentes”.

Marcelo (2013, p.30), afirma que “la innovación necesita de innovadores”. En todo ambiente debe haber personas que se ilusionen y se comprometan a implementar cambios en las prácticas habituales.

Este proyecto fue pensado en fortalecer el aprendizaje de Historia con el uso las TIC, además de privilegiar las habilidades de las inteligencias, para ello, se necesitan docentes y directivos con formación continua. Capaces de mirar hacia el futuro y aceptar los desafíos que promueve la sociedad de la información. El propósito del estudio está basado en incorporar proyectos educativos potentes e innovadores, con recursos tales

como la WebQuest como soporte y complemento del ABP, profundizando las habilidades para mejorar el aprendizaje. En esta oportunidad se destaca el planteo de la hipótesis principal, “A mayor uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se favorece el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en los alumnos de Educación Secundaria Superior, de la modalidad Ciencias Sociales del Instituto Adventista Florida y el aprendizaje de Historia un caso de secundaria”. Y las secundarias,

- El 100% de los alumnos de ESS de la modalidad Ciencias Sociales del Instituto Adventista Florida, durante el período 2019 – 2020, utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la asignatura de Historia.
- Los alumnos utilizan al menos seis tipos de Inteligencias Múltiples en el estudio de Historia de ESS de la modalidad Ciencias Sociales del Instituto Adventista Florida durante el período 2019 – 2020.
- El nivel de aprendizaje en Historia, por parte de los alumnos de ESS de la modalidad Ciencias Sociales del Instituto Adventista Florida durante el período 2019 – 2020 es avanzado.

Método

La indagación se centró en un estudio de caso, donde se conjugaron las Inteligencias Múltiples y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para esto, fue necesario considerar nuevas formas de enseñar en distintos escenarios. Una investigación de enfoque mixto, de tipo no experimental y diseño de triangulación concurrente DIATRIC, donde confluyeron los conceptos de la variable de estudio y la categoría de análisis con sus características propias.

La población de Educación Secundaria del IAF, al momento del estudio contaba con 340 alumnos. La investigación se diseñó sobre los 74 estudiantes de E.S.S. de la modalidad Ciencias Sociales (4° - 6° año). Participaron 14 profesores, 12 docentes del área de Ciencias Sociales y 2 de Informática educativa, más 8 directivos: director general, vicedirectores, asesores pedagógicos y especialistas del equipo de orientación escolar (E.O.E.). Todos respondieron a la encuesta sobre el “Uso académico de las TIC en Historia” y a la entrevista “La aplicación de las Inteligencias Múltiples”. Los instrumentos utilizados fueron creados con Microsoft Forms y procesados con software de gestión personal Excel y CmapTools.

Para la encuesta de opinión, sobre el uso que les dan a las tecnologías, se utilizó la escala de medición Likert con cinco niveles: Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca. Y para la entrevista, se hicieron preguntas relacionadas sobre que recursos consideran importante para desarrollar las habilidades de las inteligencias.

En el armado de las herramientas participaron los profesionales del E.O.E. y profesores del área, quienes brindaron apoyo y orientación. Creadas las opciones, fueron enviadas como consulta a cuatro expertos. Luego de incluir sus aportes se procedió a la aplicación de la prueba piloto, y más tarde se hizo lo propio con los sujetos de investigación.

La información para explicar la variable se extrajo de 16 preguntas sobre el (ver) “Uso académico de las TIC en Historia”, de la encuesta. Fue aplicada a doce profesores de Historia, dos de Tecnología Educativa y ocho directivos. Centradas en actividades donde la tecnología beneficie las habilidades de las inteligencias.

Para el análisis, se estableció un promedio operacional entre el 80% - 100% como respuesta favorable, siendo mayor o igual a 80% del total de los sujetos entrevistados. Relacionadas a las opciones Siempre o Casi siempre, estimándose desfavorables con

respuestas igual o menor al 79% del total de los encuestados, afines a las opciones A veces, Casi nunca o Nunca.

La información para explicar la categoría (ver), “La aplicación de las Inteligencias Múltiples”, se extrajo de las entrevistas realizadas sobre lo que consideraron importante para desarrollar las habilidades de las inteligencias. Para este tratamiento fue utilizado CmapTools como software de gestión para clasificar y analizar los datos obtenidos.

A raíz de querer investigar el uso académico de las TIC e interpretar como se aplican las inteligencias en clases de Historia, se decidió conocer como aprenden los alumnos. Por lo tanto, se utilizaron dos instrumentos a fin de recolectar información, una encuesta y una entrevista. La primera para medir la opinión de los alumnos respecto a la adquisición de conocimiento, con los ítems de las dimensiones de los aprendizajes, según Kolb (1984): divergente, asimilador, convergente y acomodador (ver), encuesta estilos de aprendizaje. Y la entrevista estuvo encaminada en los aspectos considerados útiles para apropiarse de las destrezas, (ver) uso de recursos y habilidades en clase.

Resultados

Profesionales educativos

En cada una de las pruebas se analizaron los ítems de los instrumentos utilizados, siempre en un marco referencial y teórico. En el caso de la encuesta sobre la variable de estudio, “Uso académico de las TIC en Historia”, fueron 16 consultas medidas con escala Likert a fin de avalar su aplicación y conservar el coeficiente de confiabilidad. Los grupos participantes declararon sobre afirmaciones o juicios.

A continuación, se exponen los 16 ítems, sobre el uso de las TIC en clases para favorecer las habilidades de las inteligencias en Historia.

- La primera hace referencia, si “Presentan actividades para que el alumno desarrolle habilidades con procesadores de textos”.
- La segunda, si “Presentan actividades de grabación en audios, para que el alumno desarrolle habilidades de entrevistador”.
- La tercera indaga, si “Presentan actividades con mapas mentales para que el alumno pueda desarrollar habilidades de síntesis”.
- La cuarta, si “Presentan actividades lúdicas para que el alumno pueda desarrollar habilidades coordinadas”.
- La quinta pregunta, si “Presentan actividades para que el alumno pueda desarrollar búsqueda de información en Internet.
- La sexta, si “Presentan actividades para que el alumno pueda desarrollar habilidades musicales.
- La séptima, si “Presentan actividades para que el alumno pueda crear presentaciones visuales o audiovisuales/multimedia mediante las TIC”.
- La pregunta octava indaga, si “Presentan actividades para que el alumno pueda realizar filmaciones”.
- La novena, si “Presentan actividades para que el alumno pueda desarrollar habilidades gráficas mediadas por generadores”.
- La décima aborda, si “Usan plataformas virtuales, para acompañar el proceso de enseñanza y de aprendizaje”.
- La decimoprimer, si “Usa el laboratorio de informática institucional y/o aulas digitales”.

- La décimo segunda consulta, si “Usan herramientas tecnológicas para el desarrollo de proyectos metodológicos”.
- La decimotercera pregunta, si “Usan las TIC en la enseñanza de la Historia”.
- La decimocuarta, si “El uso de recursos tecnológicos en las clases sirve para procesar habilidades de información”.
- La decimoquinta examina, si “El uso de competencias tecnológicas en las clases favorece el trabajo colaborativo”.
- La decimosexta, si “El uso de TIC en las clases es útil en la resolución de problemas”.

En la tabla 1, se puede apreciar la totalidad de los porcentajes favorables y desfavorables por pregunta de la encuesta.

Tabla 1
Resumen de respuesta por pregunta.

Preguntas	Profesores		Directivos	
	Favorable	Desfavorable	Favorable	Desfavorable
1	93	7	100	0
2	57	43	50	50
3	79	21	75	25
4	79	21	75	25
5	86	14	88	13
6	50	50	63	38
7	86	14	100	0
8	64	36	75	25
9	57	43	75	25
10	100	0	100	0
11	79	21	75	25
12	86	14	88	13
13	100	0	88	13
14	93	7	100	0
15	100	0	75	25
16	93	7	63	38
Promedio	81	19	81	19

Nota: Se observa la totalidad de las respuestas favorables y desfavorables de los sujetos de investigación.

En la figura 1 se distingue el promedio total de respuestas favorables y desfavorables sobre el uso de la TIC en clases de Historia.

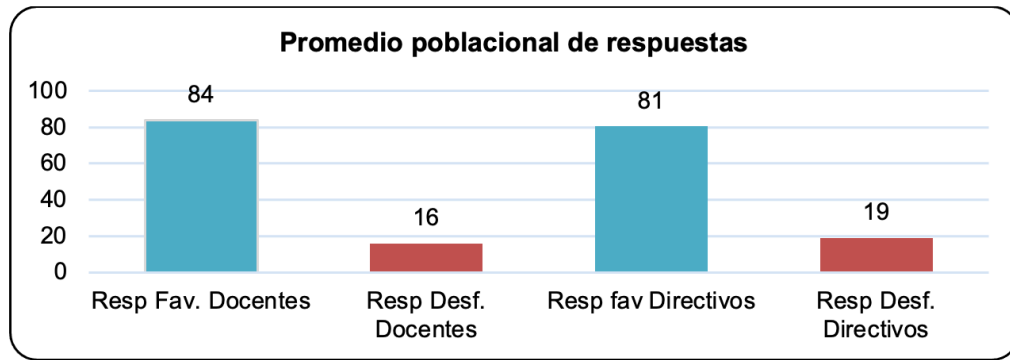


Figura 1. Promedio poblacional de respuestas.

Nota: Simbología: Resp. = respuesta; Fav. = favorable; Desf. = desfavorable.

En la entrevista sobre la categoría “La aplicación de las Inteligencias Múltiples”, se realizaron 10 preguntas afines al desarrollo de las inteligencias a los mismos sujetos de investigación. Los datos fueron procesados y presentados a través de la gestión de CmapTool. A continuación, se presentan las consultas realizadas.

- La primera pregunta hace referencia a ¿qué recursos TIC, considera importantes para desarrollar habilidades comunicacionales?
- La segunda, ¿qué aspectos considera importantes para desarrollar habilidades espaciales?
- La tercera, ¿qué aspectos considera importantes para desarrollar las habilidades lógico-matemáticas?
- La cuarta, ¿qué aspectos considera importantes para desarrollar habilidades corporales?
- La quinta, ¿qué aspectos considera importantes para desarrollar habilidades musicales?
- La sexta, ¿qué aspectos considera importantes para desarrollar habilidades interpersonales?
- La séptima pregunta, ¿qué proyectos metodológicos usa en las clases que favorecen el desarrollo de las habilidades o Inteligencias Múltiples?
- La octava, ¿cuáles son las habilidades que se desarrollan en sus clases?
- La novena, ¿cuáles son las habilidades que más se desarrollaron en sus clases virtuales?
- Décima, ¿qué uso se le da al laboratorio de informática, y/o aulas móviles?

En la tabla 2 se aprecian las habilidades de mayor coincidencia entre los sujetos de investigación por pregunta.

Tabla 2
Habilidades de mayor coincidencia

Preguntas	Profesionales educativos Habilidades destacadas IM.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Procesadores de texto • Leer.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas mentales, • gamificación.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Cálculos mentales.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio, • desplazamiento.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar, • usar instrumentos.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades colaborativas.
7	<ul style="list-style-type: none"> • ABP.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivas, • lingüísticas.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicacionales, • manejo de información.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo.

Nota: En la tabla se observa las habilidades de mayor coincidencia en los sujetos de investigación.

La respuesta de los participantes fue en base a su labor docente, enfatizaron los proyectos metodológicos, las habilidades específicas de aprendizaje; el uso del laboratorio y el aula móvil.

Los resultados estadísticos de la encuesta responden al uso de las TIC y los de la entrevista expresan el uso de las tecnologías para favorecer las habilidades de las inteligencias.

Alumnado

En la figura 2, se aprecia el resultado de la encuesta sobre las dimensiones de las formas de aprender. La experimentación concreta, EC, la conceptualización abstracta, CA, la experimentación activa, EA y la observación reflexiva OR y los totales de las respuestas dadas. La encuesta tuvo el propósito de conocer las fortalezas de los alumnos para lograr mejores resultados. Fue realizada sobre los 74 estudiantes de ESS de Ciencias Sociales, y procesada en el software Excel.

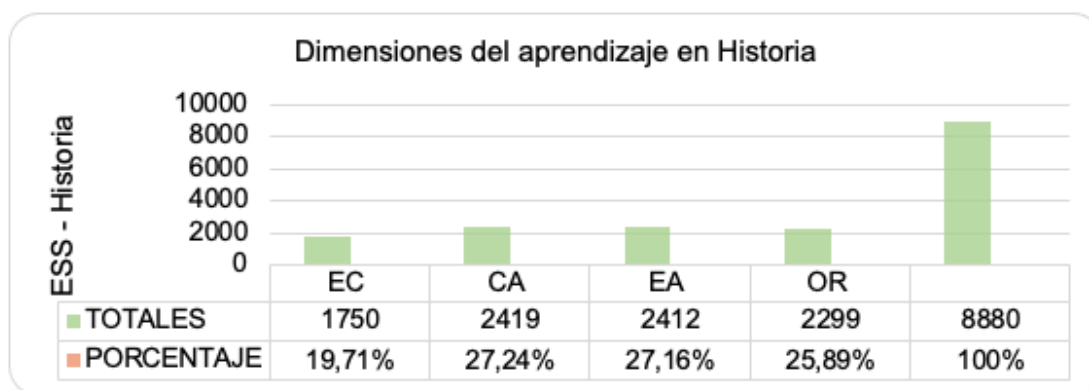


Figura 2. Dimensiones del aprendizaje en porcentaje.

La entrevista realizada a los alumnos fue confeccionada para enfocar la atención, sintetizar, comprobar y ver punto de vista de ellos. Los interrogantes fueron los siguientes.

- ¿Qué te pareció trabajar con recursos tecnológicos en clases de Historia?
- ¿Cuál fue el recurso que te llamó más la atención?
- ¿Qué inquietud te generó trabajar con diferentes recursos?
- ¿Pudiste comprender el período histórico de trabajo?
- ¿Cuál es el argumento para demostrar que te apropiaste del conocimiento y a su vez de los recursos?
- ¿Qué hiciste bien y qué debes continuar haciendo para seguir construyendo tu conocimiento?

Esta, arrojó algunos resultados significativos. En la primera pregunta sobre si usaban las TIC en clases, el 70% respondió siempre, el 25% casi siempre y el 5% a veces. La segunda, relacionada al recurso de mayor interés, el resultado fue, 40 % las presentaciones dinámicas y 33% las líneas de tiempo. Los procesadores de texto y el uso de videos resultaron con el mismo porcentaje 11%, cerrando con 5% otros recursos. La tercera concerniente a que les genera usar las tecnologías, un 65% respondió, que le ayudo a entender la materia, el 33% los motivo a estudiar y a seguir investigando y a un 2 % los aburre.

La cuarta apunta a la comprensión del período histórico, la totalidad respondió por si, y en la quinta se consulta si pudo apropiarse del conocimiento, un 93,3% respondió en forma afirmativa frente a 6,7% que lo hizo por la negativa. Al atestiguar sobre la apropiación del saber hubo respuestas favorables, algunos ejemplos: 'Reconocer etapas históricas antes desconocidas', 'poder entender y opinar' o 'Explicar los temas con mis palabras'.

En la pregunta sobre que hacer para seguir construyendo el conocimiento, un 5% respondió que no sabe, el resto de las respuestas fueron significativas. Ejemplos como, 'adaptarse a los cambios', 'hacer buena comprensión de textos', 'poner más esfuerzo en los trabajos' y 'amigarme con la tecnología'. Y entre otras, 'estudiar lo que me despierta y no interés', 'investigar, leer, razonar' y 'ver documentales'.

Las propuestas pensadas para los estudiantes fueron respondidas individualmente como también pudieron ser conversadas. Las contestaciones se analizaron, se procesaron y graficaron en el software del programa informático Excel. para contar con más información.

El estudio de diseño de triangulación concurrente DITRIAC, favoreció el encuentro de hallazgos entre las rutas y las teorías consultadas. De tal manera de cimentar

las interpretaciones extraídas de la información recabada, y relevarla como posibles convergencias.

De la investigación cabe considerar en términos generales que la encuesta, para solo el efecto del estudio, que es favorable para los sujetos de investigación profesores y directivos, por alcanzar el parámetro establecido del 80% según la operacionalización.

Se destacaron con el 100% sobre el parámetro establecido del 80%, las “Herramientas para procesar textos” como ser, Microsoft Word; las “Herramientas para el uso de presentaciones”, PPT, Tiki-Toki y Prezi; los “Entornos de aprendizaje” y el “Uso de recursos TIC para procesar la información”.

El resto como los mapas mentales, la gamificación, la producción filmica y otros que favorecen la resolución de problemas en forma paulatina se van consolidando. Como también los laboratorios y las aulas móviles. Tres están por debajo de las expectativas, los de uso musical, las grabadoras de audio y los generadores de gráficos.

Como resultado de la entrevista, el profesorado destaca las habilidades comunicacionales, las corporales, las musicales y de desarrollo interpersonal. En el contexto metodológico sobresale el Aprendizaje Basado en Proyecto, el desarrollo de habilidades cognitivas en el aula y las comunicativas en otros entornos de aprendizaje. Se observaron diferencias con las respuestas de los directivos, quienes resaltaron las destrezas lógico-matemática, las corporales, y las musicales. Sin embargo, coinciden en el ABP, también en las propuestas cognitivas en distintos ambientes, el mayor hallazgo registrado entre los entrevistados. El uso del laboratorio/aula móvil, fue percibido como muy favorable para desarrollar programas informáticos, mientras que el profesorado lo menciona en un porcentaje menor.

El análisis cualitativo permitió hacer una interpretación sobre la manera en que los profesores opinan sobre la forma de desarrollar las habilidades.

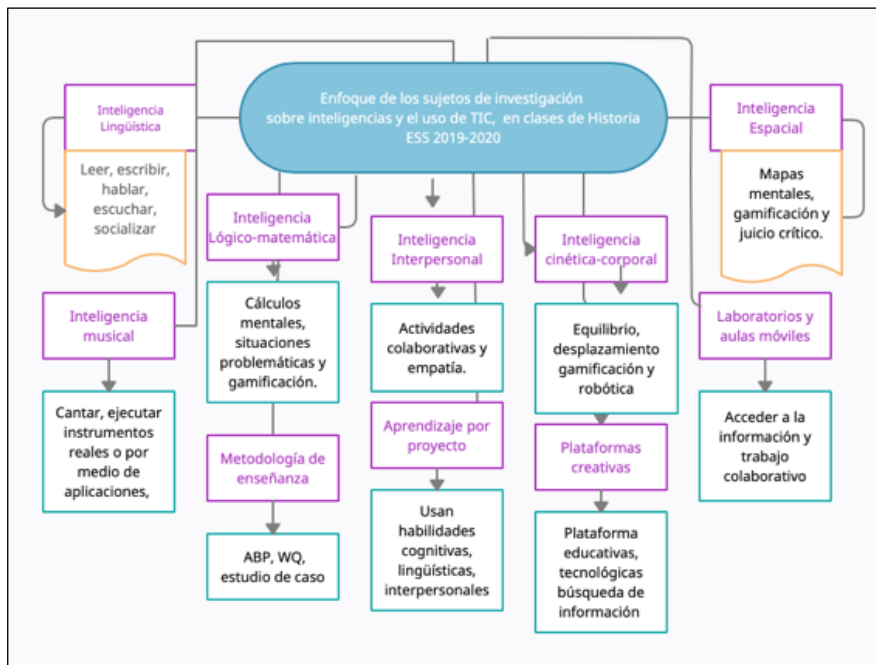


Figura 3. Relevancia en la categoría de análisis.

Nota: Se puede apreciar el enfoque investigativo sobre las IM y el uso de TIC. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los datos de la investigación ponen de manifiesto ciertos resultados, la encuesta determinó que las herramientas para procesar textos, los usos de presentaciones dinámicas, los entornos de aprendizaje y el uso de recursos TIC para procesar la información, fueron considerados como las propuestas tecnológicas más destacadas en la enseñanza de Historia. Los datos extraídos de la entrevista enfatizaron las habilidades cognitivas, las comunicacionales, las corporales, las musicales y de desarrollo interpersonal en un contexto metodológico donde predomina el Aprendizaje Basado en Proyecto. Y si bien son datos alentadores, no implica que la adquisición de conocimiento sea automática, por ello, es necesario de los componentes metodológicos para generar conocimiento.

Los hallazgos extraídos, están relacionados a los objetivos del estudio, todos relacionados con los alumnos de ESS de la modalidad Ciencias Sociales del Instituto Adventista Florida durante el período 2019 – 2020. El primero, establecer el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje de Historia, que fue asistido por el tratamiento de la variable de estudio 'Uso académico de las TIC en Historia', con el hallazgo principal los 'entornos de aprendizaje', haciendo referencia al uso de las plataformas virtuales tanto e-learning, b-learning en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El segundo objetivo, determinar el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en el estudio de Historia, se estableció a través de la categoría de análisis 'La aplicación de las Inteligencias Múltiples'. Determinando que las 'habilidades comunicacionales', que responden a la Inteligencia Lingüística, en las que inciden las habilidades de la escritura, la escucha, el habla, la lectura y la socialización son las destacadas.

Y el tercero, identificar el aprendizaje de Historia, con los hallazgos extraídos de las rutas y las teorías consultadas, permitió encontrar convergencias entre la variable 'Uso académico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Historia', y la categoría de análisis, 'La aplicación de las Inteligencias Múltiples'.

Limitaciones

Al analizar el resultado de la investigación, existen algunos puntos y de manera interpretativa que podrían mejorar para brindar una enseñanza integral.

Si bien es cierto que se observan buenas propuestas con usos tecnológicos e intentos por desplegar habilidades, es necesario ahondar más en el campo tecno pedagógico para no carecer de sustento. Las tecnologías son potentes herramientas que se ven reflejadas como alternativas de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, deberían adaptarse a los nuevos modelos y correrse de los viejos paradigmas para favorecer la transformación y el cambio.

Desarrollar las habilidades de las inteligencias mediante estrategias, debería ser un punto de inflexión, con experiencias interdisciplinarias para el progreso de todas.

Por tal motivo la institución educativa debe involucrarse en mejorar los equipos tecnológicos, y favorecer la capacitación profesional de manera continua.

Implicancias y propuesta

Según el contexto, al abrir las puertas a los nuevos desafíos del siglo XXI, se hace necesario generar una nueva cultura organizacional que incorpore innovación educativa.

Los alumnos, hoy cuentan con el conocimiento de algunos sistemas digitales y por el solo hecho de estar familiarizados con su uso, son favorables para enseñar contenidos disciplinares. De ahí una propuesta innovadora, donde la enseñanza este enmarcada en el formato WebQuest, interactuando con el ABP, siempre acompañadas de

estrategias que tengan la finalidad de hacer las clases más amenas, donde el alumnado aprenda en base al uso de las TIC y el desarrollo de las habilidades de las inteligencias.

En la actualidad se promueve el pensamiento computacional, por favorecer el razonamiento lógico, el manejo y el aprendizaje de la resolución de problemas. Esto beneficia la expresión de ideas, el compartir soluciones, diseñar y crear a través de juegos y entornos de programación. Y para dinamizar las clases y el aprendizaje de Historia, en determinado momento se implementó el uso de Scratch, y Micro: bit, involucrando el aprendizaje de lenguaje de programación en bloques, además de la placa, ambas centradas en la creatividad y el pensamiento lógico. Esto presenta una gran oportunidad para trabajar proyectos multidisciplinarios, donde los profesores del área Ciencia y Tecnología pueden ser parte y enseñar estos programas, conformando una pareja pedagógica a fin de despejar todas las dudas.

Se destaca que, para identificar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de enseñanza relacionando el uso académico de las TIC en Historia, con las formas en que el profesorado estima aplicar las Inteligencias Múltiples, es concluyente respetar los modos de aprender de los alumnos.

La incorporación de instrumentos más potentes e innovadores, sirven para aprender el uso de las herramientas, fortalecer las inteligencias, y así aprender Historia de manera más significativa. Por lo expresado, las hipótesis de investigación fueron aceptadas.

Referencias

- Adell, J. (2006). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 17, 4. 1-26. <https://doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>
- Adell, J., Castañeda, L. y Esteve, F. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?, *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56 (6), 3-20. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Álvarez-Herrero, J. (2018). Las webquest como soporte y mejora del Aprendizaje Basado en Proyectos en las áreas de ciencias de educación secundaria, *EDUNOVATIC 2018: Conference proceedings*, (149-151). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98547/1/Alvarez-Herrero_EDUNOVATIC18_148-151.pdf
- Antunes, C. (2008). *¿Cómo desarrollar los contenidos aplicando las inteligencias múltiples?* (3ª ed.). Editorial SB.
- Armstrong, T. (2017). *Inteligencias Múltiples en el aula, guía práctica para educadores*. Paidós Educación.
- Ausubel, D. (1963). *Psicología del aprendizaje verbal significativo*. Editorial, Grune and Stratton.
- Belloch-Ortí, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Material docente [on-line]. *Unidad de Tecnología Educativa*, (1-9). Servicio de publicaciones de Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (104), 1-10 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898130>
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142. Flacso.
- Castro-Vega Y., Fonseca-Vega L., y Reyes, O. (2014). *La Didáctica como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en los*

- niños y niñas de la institución educativa Rafael Uribe Uribe, [Tesis de licenciatura no publicada] Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/2808/TESIS%20DE%20INTELIGENCIAS%20MULTIPLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cenich, G., Araujo, S., y Santos, G. (2017). TIC y culturas de enseñanza: Elaboración de una encuesta para indagar los usos educativos de las TIC por docentes de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina*, 73 (1), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie731122>
- Fernández-Piqueras, P. R. (2009). *Factores antecedentes en el uso de Entornos Virtuales de Formación y su efecto sobre el Desempeño Docente*. [Tesis doctoral] Universidad Politécnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/7524/tesisUPV3215.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gabarda-Méndez V. (2014). La Teoría de las Inteligencias Múltiples. *Universidad Internacional de Valencia*. 5-10. https://orientacion.educarex.es/images/stories/Ebook_Teoria_Inteligencias_Multiples.pdf
- Gabarda-Méndez, V. (2015). *Equipamiento y uso de las tic en los centros educativos europeos y latinoamericanos*. Universidad Internacional de Valencia. <http://boletines.prisadigital.com/Informe%20investigacion%20VIU%20-%20Equipamiento%20y%20utilizacion%20de%20las%20TIC.pdf>
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente, La Teoría de las Inteligencias Múltiples* (6ª ed.). Fondo de Cultura Económico. https://issuu.com/educomplexus/docs/gardner_h._teoria_de_las_im
- González, N. (2017). Influencia del contexto en el desarrollo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) de un profesor universitario, *VEsC*, 8 (14), 42-55. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17332>
- Iriarte-Díazgranados, F., Ricardo-Barreto, C., Ordóñez-Villa, M., Astorga-Acevedo, C. (2017). *Las Tic en educación superior: Experiencias de innovación*, (pp. 15-52). Editorial Universidad del Norte. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2050wh0>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*, Nueva York.
- Lugo, M. (2016). Coord. *Entornos Digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. 119. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245810>
- Lugo, M., Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/187-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-América-Latina-Lugo-y-Delgado-noviembre-de-2019.pdf>
- López-Espinosa, J., González-Bello, E., & López-González, R. (2018). Formación y uso de TIC en educación superior: opiniones del profesorado. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 27, 33-59. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2557>
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 30. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>
- Marquès-Graells, P. (2011, agosto). *El impacto de la TIC en educación: funciones y limitaciones*. <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>

- Marquès-Graells, P. (2015). *Las TIC en Educación: el objetivo no es innovar, el objetivo es mejorar la formación del alumnado y el éxito escolar*. Conferencia impartida en la Universidad de Burgos. <https://www3.ubu.es/actualidad/tvubu/conferencia-las-tic-en-educacion-pere-marques-graells-universidad-de-burgos/>
- Moreno-Molinas, N. & Vera, J. (2012). Propuestas de actividades con TAC para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL desde un enfoque comunicativo. In *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*. Salamanca, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555857>
- Parrón, M. (2014). La enseñanza en un mundo en transformación: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. *VEsC*. 9(5), 90-97. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9553>
- Romero-Morante, J. (2001). *La clase artificial, recursos informáticos y educación histórica*. Editorial Akal, Madrid.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de aprendizaje. *Bordón*, 56 (3 y 4), 469-481. <https://www.researchgate.net/publication/39214325>
- Sunkel, G., Espejo, A., y Trucco, D. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe*, CEPAL, Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36739/1/S20131120_es.pdf
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. 29. 1-240. Ediciones UNESCO. <https://idoc.pub/documents/hacia-las-sociedades-del-conocimiento-dv1rkxzy7jnz>
- Valverde-Berrocoso J., Garrido, M., Sosa, M. (2009). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación Didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Relieve*, UEX, Dpto. Ciencias de la Educación. 13 (2).
- Vaquero, A. (2010). Los comienzos de la Enseñanza Asistida por Computadora. 4-5. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. 11, 1-45. <https://fdocuments.ec/document/los-comienzos-de-la-ensenanza-asistida-por-computadora-papel-.html>
- Vergara-Ramírez, J. (2016). *Aprendo porque quiero, El aprendizaje basado en proyecto*. Biblioteca Innovación Educativa. Editorial SM.

Fecha de recepción: 09/12/2020

Fecha de revisión: 12/04/2021

Fecha de aceptación: 03/02/2022

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Casallas Forero, E. (2022). El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente. *MLS Educational Research*, 6(1), 109-125. doi: 10.29314/mlser.v6i1.640.

EL NO LUGAR DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA INFANTIL EN LA CULTURA OYENTE

Elizabeth Casallas Forero

Universidad de los Llanos (Colombia)

ecasallas@unillanos.edu.co · <https://orcid.org/0000-0002-3590-5462>

María Aurora Arjones Fernández

Universidad de Málaga (España)

maarjones@uma.es · <https://orcid.org/0000-0003-4415-7125>

Resumen. La investigación, de la cual se deriva el presente escrito, tuvo por *objetivo* identificar las realidades culturales en las que se ha visto un grupo de 24 niños(as) con discapacidad auditiva, junto con sus progenitores, adscritos a una importante institución educativa que la ciudad de Villavicencio (Colombia). La *metodología* se desarrolló desde el paradigma cualitativo de investigación, usándose como estrategias de recolección: la entrevista, la cartografía social, y el grupo de discusión; de manera posterior al levantamiento de los datos, cada uno de los testimonios fue analizado a través del *software* ATLAS.ti 9. En el apartado de los *resultados*, se presenta una descripción de las diversas formas de rechazo, que de maneras muy similares operan en tres escenarios distintos, y se ejercen desde la cultura mayoritaria hacia la población discapacitada. Dichos escenarios son: en primera instancia, el espacio familiar, posteriormente se analiza la escuela como espacio de formación y, finalmente se da una mirada al entorno barrial. Como *conclusión* general se evidencia dentro de la presentación de resultados, la no existencia de un lugar para la niñez con discapacidad auditiva, dentro de la cultura oyente. La aseveración se hace dado que se observa en varios testimonios los cuales revelan que, en los tres contextos, se genera toda suerte de entornos adversos. De similar forma se evidencia también la existencia del fenómeno de la exclusión, la cual se ejerce desde una mayoría oyente, de la lengua castellana, hacia una minoría lingüístico cultural señante.

Palabras clave: contexto, discapacidad, escuela, formación, sordos.

THE NO PLACE OF CHILDREN'S HEARING IMPAIRMENT IN THE LISTENING CULTURE

Summary. The research, from which this writing derives, aimed to identify the cultural realities in which a group of 24 children with hearing disabilities, together with their parents, attached to an important educational institution that city of Villavicencio (Colombia). The methodology was developed from the qualitative research paradigm, using as collection strategies: the interview, social cartography, and the discussion group; After collecting the data, each of the testimonies was analyzed using the ATLAS.ti 9 software. In the results section, a description of the various forms of rejection is presented, which operate in very similar ways in three different scenarios, and are exercised from the majority culture towards the disabled population. These scenarios are: in the first instance, the family space, later the school is analyzed as a training space and, finally, a look at the neighborhood environment is given. As a general conclusion, it is evident within the presentation of results, the non-existence of a place for children with hearing disabilities, within the listening culture. The assertion is made given that it is observed in several testimonies which reveal that, in the three contexts, all kinds of adverse environments are generated. In a similar way, the existence of the phenomenon of exclusion is also evident, which is exercised from a listening majority, of the Spanish language, towards a signing cultural linguistic minority.

Key words: context, disability, school, training, deaf.

*La sordera no es sólo un diagnóstico médico,
es un fenómeno cultural en el que se interrelacionan
pautas y problemas sociales, emotivos
y lingüísticos (Oliver Sacks).*

Introducción al tema de estudio

Una de las preguntas más recurrentes en lo referente a los estudios sobre la discapacidad, es la siguiente: *¿Qué espacios se estiman como seguros para la infancia?* A partir de este interrogante se asume que la infancia requiere de espacios que potencialicen su desarrollo personal —siendo estos entornos—, espacios que pueden estar a favor o en contra, de dichos *desarrollos*. A partir de lo anterior, el rol como padres de familia (Cuervo, 2010) tiene implícita la necesidad de dimensionar los diversos espacios de desarrollo del(la) niño(a); ello en tanto que pensar la educación y la pedagogía (Bolaños, Casallas y Sabogal, 2020) para las diferentes infancias¹, determina de forma indirecta pensar el entorno de la niñez, en su propia complejidad de posibilidades. Así, la presente investigación busca exponer las realidades de un grupo de 24 niños(as) con discapacidad auditiva, junto con sus respectivas familias, adscritos todos a una de las instituciones educativas de la ciudad de Villavicencio (Colombia), institución en la que se atiende por igual a sordos y oyentes.

¹ Los progenitores de los(las) niños(as), durante buena parte del proceso investigativo, también hicieron parte de procesos educativos escolares, con ejercicios encaminados hacia el fortalecimiento de la Lengua de Señas.

En lo que respecta al contexto de la investigación es necesario hacer una aclaración general sobre el presente texto. Aunque el grupo humano, en su totalidad, hace parte de la mencionada institución educativa², los datos emergieron de tres contextos distintos: *la familia*, el *contexto escolar*, y finalmente *el barrio*. Se pensó desde un principio que los tres espacios mencionados, constituyen una triada relevante en el estudio de la infancia, por lo que se buscó ofrecer una mirada amplia a este fenómeno, observando las vivencias de una población en específico. La ampliación de la información recolectada implicó dimensionar dos grupos humanos: primero, población mayoritaria oyente y luego, la población minoritaria en situación de diversidad funcional. Como se espera desarrollar en el espacio de los resultados, los actores de investigación concuerdan en que los niños que cuentan con discapacidad auditiva, se ven excluidos de la cultura mayoritaria. Ello se debe en parte a las marcadas diferencias en el orden del lenguaje, originando un *no lugar* dentro del colectivo social al cual la población sorda, eventualmente quisiera acceder. Si bien resulta claro que uno de los propósitos de los Estados modernos (Laval y Dardot, 2013; Laval y Dardot, 2015) es posibilitar espacios seguros para la realización personal de los comunes; aunque existen espacios seguros *para algunos*, estos mismos espacios no son igualmente seguros para la población sorda. En términos de los actores con quienes se realizó la presente investigación, se analizaron un grupo de experiencias, de 24 niños y niñas con discapacidad auditiva, quienes —en sus diversos contextos—, se ven expuestos a diversas formas de exclusión.

Se estimó la necesidad de indagar sobre las necesidades de inclusión que surgen en la *familia*, dado que se estima que ésta, es la primera experiencia de vida en comunidad (Jaramillo *et al.*, 2014), para los menores en condición de diversidad funcional auditiva. De manera paralela se estima que la *escuela* es un espacio en el que acciones u omisiones, pueden ocasionar dificultades en la inclusión. Es entonces en la escuela, donde se ha de dar primordial atención a las necesidades de cada individuo [*discapacitado*] dentro las necesidades generales del estudiantado normal [u oyente]; ello en tanto que: “la inclusión presupone niveles de individualización de objetivos didácticos compatibles con cada alumno” (Souza, 2006, p. 357). El tercer contexto abordado, *el barrio*, fue indagado en el presente estudio, pues se estimó la necesidad de identificar “los factores contextuales que pueden constituirse como barreras para la participación... (evaluación, diagnóstico e intervención) de manera integral, debido a que promueve el reconocimiento del impacto del ambiente [hacia una] modificación a través de acciones particulares” (Serrano *et al.*, 2013, p. 42).

Al respecto de la relación cultural entre la población sorda y el contexto en cual interactúa —si de antecedentes se trata—, existen investigaciones a partir de temáticas como la cultura sorda (Paz y Salamanca, 2009), la minoría en condición de discapacidad auditiva como población dentro del entramado cultural (Pérez de la Fuente, 2014), la identidad (López & Llorent, 2013) y la interculturalidad en la escuela (Morales y Morales, 2018). No obstante, una vez realizado el estado del arte, se logró identificar que la literatura referente a entornos culturales, no se manifiesta igualmente satisfactoria, por cuanto se estimó la posibilidad de contribuir a este campo

² La investigación tuvo inicio con 24 personas; no obstante, hacia el año 2020 hubo padres de familia que cambiaron de locación de vivienda, o cambiaron de institución educativa, por cuanto hacia el 2020 y 2021 se cuenta sólo con 18 núcleos familiares.

de saber, a partir del presente escrito. En este orden de ideas, Marc Auge (2000) plantea la posibilidad de comprender los fenómenos de los espacios urbanos, desde la “antropología de lo cercano” (p. 15), atendiendo a aquellas personas que no poseen *un lugar* dentro de las globalizaciones. Dice Auge que los entornos urbanos son un fenómeno de una modernidad entre diferentes, originándose así, un *no lugar*, como una distancia entre el espectador y el espectáculo, siendo el espectador el sujeto y, el espectáculo, su cultura.

Se determinó que el objeto de estudio sería el fenómeno de la exclusión (López, 2008) del cual se estima que es ejercido por parte del colectivo mayoritario, hacia un grupo humano con discapacidad auditiva. Desde un primer momento del proceso, se sugirió que la pregunta de investigación sería la siguiente: *¿Qué incidencia tiene el contexto en que vive e interactúa el menor con diversidad auditiva, sobre las buenas prácticas de inclusión escolar y ciudadanía del niño con discapacidad auditiva, en Villavicencio?* Es por ello que se propuso indagar los diversos entornos culturales, sobre los procesos de inclusión o exclusión, ejercidos al interior de los colectivos humanos.

Algunos conceptos clave. Inclusión, lenguaje y cultura

El concepto de *inclusión* ha sido a lo largo de la historia de las Ciencias Sociales (Iglesias y Martín, 2019) el abanderado —y quizás responsable—, de velar por la atención a la diferencia, a los excluidos y a los rezagados en sus diversas manifestaciones. Al día de hoy es innegable la importancia del concepto de inclusión en el quehacer científico y —aunque existen nuevas perspectivas al respecto—, es innegable también que, bajo este concepto, se han ganado múltiples derechos —antiguamente negados— a *las diversas formas de diversidad funcional*. De otro lado, se dimensiona la diversidad como una riqueza que subyace en el orden de lo cultural y/o lo idiomático, toda vez que “no hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias” (Fridman citado por Gómez, 2013, p. 95). No obstante, en muchas ocasiones —y *resulta cruel incluso decirlo*—, la existencia de un señante [en condición de discapacidad auditiva] en la familia, tiende a ser visto más como una calamidad *por parte del colectivo*, que, como el factor de riqueza idiomática y cultural, ya expuesto.

Luego, la inclusión llevada al plano del contexto escolar, implica dimensionar “espacios seguros para niños y niñas que proporcionan apoyo al aprendizaje, desarrollo de las competencias e intervenciones psicosociales” (UNICEF, 2008, p. 34); no obstante, la diversidad implica también conflictos en perjuicio a los “más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión” (Belén, 2009, p. 46). En este orden de ideas, se determinó abordar la inclusión desde una percepción cultural, en donde a través de la relación *cultura-lenguaje* se pudiese observar la inclusión, a través de la relación entre ambos conceptos. Es así como al indagar el concepto de lenguaje se indica que, hacer un buen uso del lenguaje “requiere además de habilidades metacognitivas, cognitivas y afectivas para hacer uso consciente y funcional del lenguaje” (Miranda, 2011, p. 163), entendiéndose por lenguaje: “un conjunto de signos, símbolos y señales... que posee un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales” (Pozzo y Soloviev, 2011, p. 176). Luego, estableciendo una relación lenguaje-cultura, se diría que se trata de un “conjunto de maneras de pensar y de vivir, cultivadas, que suelen designarse con el nombre de civilización” (Altieri, 2001, p. 15). Así, la noción del colectivo

nacional —o normales— puede llegar pues a excluir a las diferencias en sus diversas formas de discapacidad. En ello se establecen:

consecuencias que conciernen a las relaciones que contraen la lengua y la llamada cultura e identidad nacional. Por una parte, entraña necesariamente conflictos sociopolíticos, ya que promueve alguna de las lenguas (y sus hablantes nativos) en detrimento del resto. Además, la jerarquización resultante lleva consigo la tendencia a asociar la lengua promovida en cada país con la llamada cultura nacional (Ambadiang y García, 2006, p. 69).

Finalmente, existen múltiples conceptos dentro del presente estudio, y la complejidad de dichos contextos se ve relacionada con el dimensionamiento [a nivel muy general] de aspectos como cultura, lenguaje, e inclusión. En consecuencia, se pensó en desarrollar una: “investigación en un conglomerado urbano... [en la que fuese posible] hoy de una investigación antropológica” (Auge, 2000, p. 23). De igual manera, se pretende con el presente escrito reconocer los distintos lugares donde se manifiesta la diversidad auditiva, ello con el fin de “deconstruirlos, aunque sabiendo que es inútil ocultar sus posiciones porque por más que intente hablar desde un *no lugar* nunca logrará hacer del mundo un espectáculo aséptico” (García, 2005, p. 97), o por lo menos distanciado del investigador. Todo lo anterior, indica la necesidad de crear puentes entre las diversas competencias investigativas, como también investigaciones interdisciplinarias con similar objeto de estudio, de cara a la generación de laboratorios de inclusión, en los diversos contextos.

Metodología de investigación

La investigación aquí presentada pretendió generar una amplia interpretación de las realidades sociales (Álvarez y Jurgenson, 2009) de un grupo de padres/madres de familia, quienes se enfrentan a una cultura mayoritaria que se muestra [o se ha mostrado] adversa para con sus hijos en condición de discapacidad. El enfoque de investigación fue de tipo cualitativo (Pasek, 2008), y buscó desde su inicio describir aquellas realidades de un grupo de niños con discapacidad auditiva, en sus respectivos contextos. Así, se generaron diálogos con diversos actores de investigación, de tal forma que ellos revelaran aspectos de sus historias de vida (Huchim y Reyes, 2013; González, 2019), evidenciando sus vivencias en tres contextos distintos. Para tal fin, se dispuso la necesidad de emplear tres estrategias de recolección de investigación, actividades que serán expuestas de manera sucinta en las siguientes líneas.

1- La entrevista. En un primer momento se realizó a los progenitores de familia de los niños discapacitados y en la institución educativa. Luego hacia el mes de marzo de 2019 dichas actividades —a causa de las medidas de confinamiento— se realizaron por encuentros magnéticos por celular y computador. En estos diálogos se buscó identificar a profundidad las experiencias de vida en torno a la discapacidad de su hijo, para comprender “la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones... relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011, p. 40).

2- La cartografía social. Se implementó al mismo tiempo con las entrevistas, en ellas se pretendió que los niños con diversidad funcional auditiva, plasmaran sus realidades de contexto.

Buena parte de esta actividad contó con el acompañamiento de los progenitores, quienes originaron nuevos y valiosos datos para el presente estudio. Así, la cartografía social buscó generar “un mapa de redes y relaciones semióticas que se construye desde la subjetividad a nivel individual y del pensamiento colectivo de las comunidades” (Bolaños, Astaiza y Jiménez, 2020, p. 13).

3- El grupo de discusión. Fue una de las últimas actividades del proceso investigativo. Se realizó con tres profesoras de la institución educativa, conocedoras de la Lengua de Señas Colombiana, quienes comunicaron las realidades de los niños con discapacidad auditiva en su institución educativa. Las entrevistas grupales se desarrollaron en la institución educativa, y con ellas se buscó encontrar toda suerte de respuestas e interpelaciones sobre un mismo cuestionario (Belén, 2003). Finalmente, en búsqueda de criterios de calidad, se gestionó un grupo de análisis, de tal forma que se pudiesen encontrar “nuevas ideas y maneras de ver las cosas y las que se han estudiado” (Flick, 2014, p. 92). Es también necesario indicar que, aunque las autoras son conscientes que se “considera que el número adecuado [para un grupo de discusión...] se da a partir de cinco personas” (Arboleda, 2008, p. 73), no fue posible contar para la sesión con un número mayor de tres personas para la investigación. De manera paralela, se pretendió que las personas invitadas a la sesión, fuesen todas igualmente idóneas, y que sus correspondientes discursos tuviesen igualdad de valor dentro del levantamiento de datos. Con lo anterior se buscó —desde diversas miradas— ampliar la concepción que se cierne sobre la atención a los problemas sociales y culturales de la niñez, en condición de discapacidad auditiva. Tiempo después, los datos recolectados, fueron categorizados y analizados a través del Software ATLAS.ti 9 (Kalpokaite y Radivojevic, 2018), originándose así, las primeras categorías y subcategorías de investigación del presente estudio (Ver Figura 1).

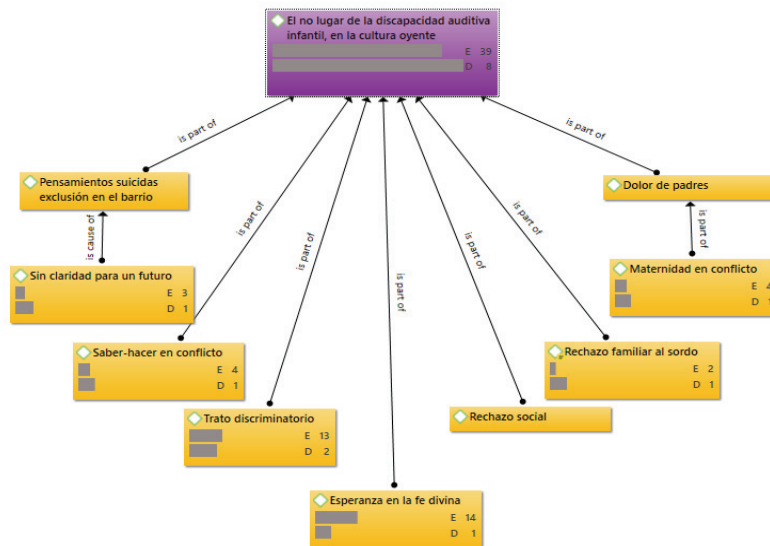


Figura 1. Diagrama realizado en ATLAS.ti
Nota: Fuente: Elaboración propia.

La categoría: El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente, generó 39 puntos de enraizamiento en los testimonios emitidos por los actores de investigación, y 8 puntos de densidad, en relación con las subcategorías de investigación, razón por la cual se determinó que sería ésta, la categoría rectora de la presente exposición de resultados de investigación.

Resultados

A partir del proceso investigativo realizado en los años 2019, 2020 y 2021, se logró como resultado generar la categoría central del presente texto, que hace referencia a la relación *niñez sorda - personas oyentes*, y lleva por nombre: *El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente*. Categoría que se espera exponer de manera amplia en las siguientes páginas, con la ayuda de *tres* subtítulos que indican los diversos contextos culturales [ver figura 2] sobre los cuales se centraron los datos ofrecidos por la población abordada, contextos en los que se estima la no existencia de un lugar para la niñez sorda.

El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente

La familia

Una de las características observadas en muchos de los testimonios expuestos por los padres y madres de familia, es el hecho que ellos recuerdan —*a manera de ejercicio histórico*—, la forma como descubrieron la sordera de su hijo(a). Muchos de ellos —al recordar— aseguran que al ver que su progenie no les “hacía caso”, le hablaban a su hijo(a), con voz cada vez más fuerte, y luego *le gritaban*, esperando que con esta “estrategia”, ellos les escucharan. Así, se entiende que gritar al hijo, generaría que éste “escuchara o comprendiera” su mensaje en Lengua Castellana. Al respecto, los testimonios coinciden en que:

Se le tiene que hablar muy duro, pensábamos... Le hablábamos duro y le mostrábamos las cosas que queríamos... Le hablábamos duro y le cogíamos la cara para que nos entendiera... Le gritamos duro para que nos preste el balón [contaban en forma de anécdota]... Le gritamos duro... Le señalo las cosas pues es difícil aprender lenguaje de señas le hablamos duro para que entienda y le señalo, le muestro las cosas... Yo le muestro las cosas y le hablo bien duro... Cuando viene [a intentar integrarse]... le hablamos duro y le gritamos [pero] nada... A veces nos toca hablarle duro y tocarlo para que haga caso y le señalo o le muestro las cosas (Entrevistas realizadas a diversos padres/madres de familia y vecinos oyentes de los niños y niñas con discapacidad auditiva, en sesión realizada durante el mes de abril de 2019).

De lo anterior, es de indicar que resulta apenas paradójico, que en algunas familias se acudía a los gritos, incluso a pesar de que ya sabían que su hijo(a) contaba con diversidad funcional auditiva. En este orden de ideas, podría decirse que la familia había idealizado que con esta acción lograría hacer de su hijo una persona igual a ellos, *oyente u oralizable*. Intentar traer al discapacitado auditivo, desde el “lenguaje otro” hacia el “lenguaje del nosotros” [o lengua oral], ya posee antecedentes en la historia, ya que desde la edad media existía la creencia de que

la persona con diversidad funcional auditiva era un ser “incompleto” y que necesitaba aprender a hablar para poder “completarse” (Ladd, 2011, p. 118)³.

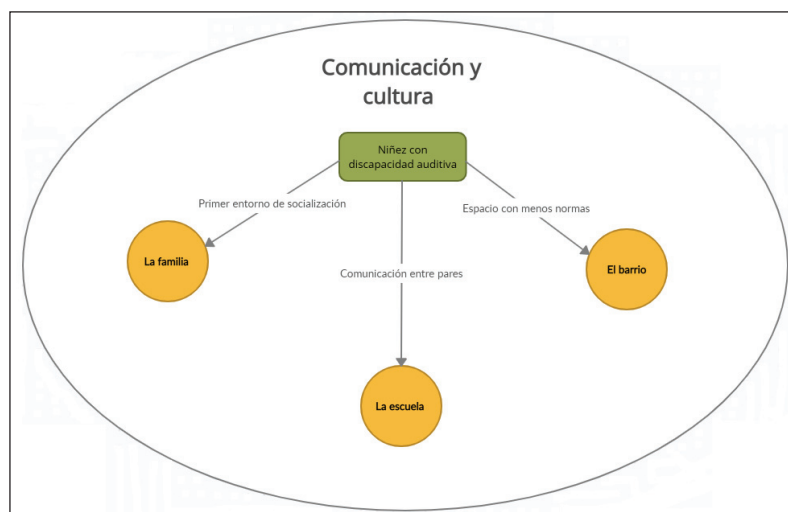


Figura 2. Figura realizada en Creately
Nota: Fuente: Elaboración propia.

Podría decirse entonces, que ha prevalecido la idea de enseñar a los niños con discapacidad auditiva, la lectura de labios, pues se cree que —deben ser ellos— quienes deben adaptarse a la *cultura oyente*, todo bajo el precepto de que “una persona sorda de nacimiento no tenía por qué ser inexorablemente muda” (Ponce de León citado por Trillos, 2016, p. 1). Abordando el asunto desde una perspectiva semántica, en términos del presente escrito, se entiende por *cultura oyente* al grupo humano cuya forma de interacción social esta mediada por la comunicación sonora y verbal. El anterior término se contrapone —en este estudio— al modelo de comunicación desarrollado por la *cultura minoritaria en condición de discapacidad auditiva* (Pérez de la Fuente, 2014), en donde la comunicación está determinada por una lengua *viso gestual*. Desde una postura crítica, indicarle al discapacitado la necesidad de aprender lectura de labios, es como decirle: “tú debes aprender a entendernos”, objetivando en el discapacitado la responsabilidad de aprender la lengua de la cultura mayoritaria⁴. En este mismo orden de ideas, siendo que la familia es el primer espacio para la práctica de la democracia y para el aprendizaje de la cultura (Martínez, 2008), se percibe que el discapacitado no tiene como tal, un lugar de ser dentro de su propia familia.

La familia es generalmente el primer escenario donde se pone en juego la inclusión social, ya que dependiendo del tipo de interacciones que se construyan entre los

³ Pero lo anterior es sólo una muestra, pues Latinoamérica entera es testigo de una extensiva campaña de Castellización por parte de la Corona Española. Acciones similares se implementan hoy en día con el inglés, el francés y el mandarín, que son estimadas como lenguas de poder (Niño, 2013).

⁴ Al respecto, es también necesidad del oyente aprender la lengua del sordo, por cuanto la obligación debe ser mutua y no unidireccional.

miembros de la familia, se puede favorecer o no la capacidad para involucrarse posteriormente en otros ámbitos de la vida en comunidad (Jaramillo *et al.*, 2014, p. 477).

Asumiendo lo expuesto desde una perspectiva crítica, se observa que la familia desea que sus hijos discapacitados se conviertan en sujetos *oyentes u oralizables*, y a suerte de gritos. Enseñar a la progenie no oyente, la lectura de labios equivale a traer a *los diferentes* [en diversidad auditiva] a nuestro esquema cultural, lo cual desestima la creación de un lugar —a nivel del lenguaje— para un no oyente en la familia. A lo anterior se agregan otros factores de rechazo como, por ejemplo:

Quando mi hija nació todo era normal pero cuando vimos que no hacía caso y tocaba gritarle..., vimos que era sorda, sentimos mucha tristeza, era para toda la familia algo muy duro, el papá no la quiso ayudar... él no quería tener una hija sorda, dijo que le daba pena con su familia, y nunca quiso que la familia mirara a la niña... [a ello se agrega el rechazo de la familia]... él no tiene a nadie más en la casa, él pelea con los primos y siento que lo rechazan. (Testimonio de una madre de familia, sesión realizada durante el mes de abril de 2019)

Con lo anterior, queda claro que no se desea a un *diferente* [en diversidad auditiva] en la familia, y en lo que respecta a la cita inmediatamente anterior, no deseaban que su hija hiciera parte del grupo familiar. Con ello, se logra identificar dos culturas, una amplia y *mayoritaria*, similar entre sí, y con capacidades básicas de comunicación [*los oyentes*] que son los padres de familia, y *otra* minoritaria, normalmente marginalizada del entorno cultural [*la diversidad funcional auditiva*], pero para este caso, a ella se encuentran adscritos sus propios hijos.

Migrando de contexto, las dificultades para insertarse en los espacios establecidos culturales, no terminan en el hogar, el problema trasciende a la escuela Primaria colombiana, tema a desarrollarse a continuación.

La escuela

Desde los primeros tiempos de la etapa escolar, la niñez sorda suele verse expuesta a toda suerte de discriminaciones por parte del colectivo mayoritario oyente. Al respecto, los progenitores dicen ser conscientes de las frecuentes dificultades para generar espacios de unidad o reciprocidad, en lo que a espacios escolares se refiere. La dualidad cultural que subyace en la comunicación entre oyentes y sordos (Paz y Salamanca, 2009) se manifiesta también en el espacio escolar, más aún si el colegio no es —en naturaleza— especializado para la niñez sorda. Sobre el fenómeno anterior, algunas docentes expusieron algunas dinámicas escolares gestionadas por ellas mismas, con el objetivo de generar inclusión.

Si queremos relacionar los niños tenemos que relacionarlos con los demás, tenemos que enseñarles que ellos tienen su cultura pero que hacen parte de una [la cultura de la mayoría]... nosotras estamos contaminados de una comunidad oyente... Uno se mete en los zapatos de ellos, pero pues: no es nuestro espacio... Y cuando empiezan los talleres de Lengua de Señas, ellos son los que tienen que meter a sus papás en el cuento de qué [sus propios progenitores] son parte de su cultura (Tomado un de un taller de discusión realizado con tres docentes del campo de la discapacidad, agosto de 2019).

No obstante —y en contradicción con la propuesta formulada por los docentes, quienes conocen en buen nivel, la Lengua de Señas—, los progenitores no se observan como parte del entramado cultural (González, 2003) de sus propios hijos⁵; de hecho, se observan fuera del mismo. Aunque se destacan los esfuerzos realizados por las docentes, para generar actos de integración —o *inclusión*—, entre sordos y oyentes, se entiende también que la *obligación* no es el camino más asertivo; no obstante, se observa el interés por la existencia de la inclusión.

Si queremos relacionar los niños tenemos que relacionarnos con los demás, tenemos que enseñarles que ellos tienen su cultura, pero que hacen parte de una comunidad oyente, y que hay que aprender a relacionarse. Entonces me decía un profesor que los sordos llegaban y se hacían todos en un su grupito, entonces empezó a hacer un ejercicio donde se separaron y les *tocaba* relacionarse el compañero y el oyente [y de esta manera...] se obliga a hablar con ellos (Entrevista a tres docentes oyentes de niños sordos, en mes de grupo de discusión, mayo de 2019).

La población en condición de diversidad auditiva —*para amplios sectores*—, no ha sido reconocida como parte de una cultura distinta, lo cual ha llevado a que muchas veces las personas discapacitadas, deban buscar instituciones o crear cooperativas para ayudarse entre sí. A juicio de las maestras en ejercicio, desde la docencia se hacen esfuerzos para que la población sorda no se sienta excluida de su propio contexto escolar. Su lucha se muestra constante y a la vez entusiasta, por lo cual ellas —a través de sus propios testimonios— parecieran sentirse satisfechas.

desde la docencia se han hecho muchos esfuerzos, la gente como que adquiere la Lengua de Señas, al menos lo básico... [pero] la gente muchas veces por la ignorancia, los hacen a un lado, los señalan, entonces nosotros ponemos nuestro granito de arena para que no suceda eso (Entrevista a tres docentes oyentes de niños sordos, en mes de grupo de discusión, mayo de 2019).

A los esfuerzos realizados por la institución educativa [que intenta ser inclusiva], y en ella por las tres docentes entrevistadas, los niños no oyentes se sienten afortunados de pertenecer a una institución que los comprende, ello se refleja en afirmaciones por parte de estudiantes, como por ejemplo: “yo estoy aquí gracias a mi mamá estoy integrado en una sociedad gracias a mi papá y a mi mamá, entonces para que yo pueda lograr esta meta y todos” (Comunicación personal con estudiantes, agosto de 2019). En este mismo orden de ideas, algunos progenitores destacan el trabajo del Colegio al crear un espacio para sus hijos:

gracias a Dios en el colegio con sus compañeros con su misma discapacidad para que a comunicarse con su lengua... en la casa del niño están viviendo un mundo, aislados, donde no puede expresar sus necesidades reales sus gustos disgustos y demás... para que no sea discriminado por la sociedad (Entrevista a una madre de familia, mayo de 2019).

⁵ Dentro del estudio, se dio lugar a un trabajo de alfabetización en Lengua de Señas con padres y madres de familia; no obstante, los(as) progenitores(as) indicaron no tener tiempo para ello: “asistimos a las clases que dictan de Lengua de Señas, pero es muy difícil porque trabajamos todo el tiempo” (En comunicación personal con una madre de familia, septiembre de 2009).

Si bien es claro que las maestras pretenden generar inclusión, a través del ejercicio de la autoridad como docentes, esto deja ver que la relación entre unos y otros, no emerge espontáneamente, sino que, por el contrario, existe un rechazo previo a la diferencia. Sobre ello, aunque históricamente pueden haberse presentado casos de violencia hacia los niños sordos, el tema frecuente *no* es como tal el *bullying* sino la exclusión, y es precisamente ello lo que desemboca en la necesidad de generar actos de inclusión. Aunque la obligatoriedad no es quizás el camino más asertivo, se observa que la comunidad de estudiantes discapacitados auditivos, lo agradece⁶.

Pasando a otro espacio de la vida de los sordos, junto a la familia y la escuela existen otra multiplicidad de espacios en que operan —*quizás con menos reglas*—, las tensiones entre las diferencias culturales e idiomáticas. Se hace referencia a los entornos barriales (García, 2008) donde habitan sin preceptos y vigilancia, la cultura sorda y la cultura oyente.

El Barrio

Buena parte del desarrollo social y cultural de la niñez ocurre en los denominados entornos barriales (Barbero, 1993; Barbero, 2003), y de manera análoga, se estima que lo mismo puede ocurrir en las denominadas vecindades y los Conjuntos Residenciales. Desafortunadamente, y a partir de los datos emergidos en el presente estudio, podría decirse que es precisamente en esta clase de espacios, en donde la niñez se ve más fuertemente expuesta a toda suerte de discriminaciones y maltratos. Las anécdotas negativas son tan frecuentes, que los ejemplos aquí expuestos son sólo una muestra de la situación social de la niñez sorda en sus respectivas vecindades. Espacios comunes (Laval y Dardot, 2015) como es el caso de tiendas, parques, y espacios de juego, entre otros, son percibidos —*muy seguramente*—, por algunas personas como espacios libres de reglas, lo cual posibilita el maltrato, dado que en ellos se cuenta con menos vigilancia o autoridad moral. Al respecto, se relata:

los niños de mi barrio me le pegan mucho se burlan de él lo llaman tonto y casi no lo dejó salir a jugar prefiero que esté conmigo en el carro cuando no hay colegio... [los niños le suelen decir...] Ese niño está enfermo de las orejas y no puede oír las palabras, yo sí... Le damos duro y le mostramos el balón... Él está enfermo de los oídos... son niños enfermos y que no oyen (En entrevista un padre de familia, abril de 2019).

Los entornos barriales suelen ser tan adversos para la niñez sorda, que los testimonios pueden ser muy crudos al respecto. Dentro de los relatos, se encuentra el de un padre de familia taxista, quien expresa que debió aislar a su hijo de un contexto de barrio —*evidentemente agresivo*—, indicando no saber qué hacer con su respectiva realidad; en sus crudas palabras dice que “a veces quisiera quitarme la vida con él pues siento mucha impotencia de no saber qué hacer con él” (Entrevista a un padre de familia, abril de 2019). El entrevistado expone que le resultó complejo, seguir dejando a su hijo en la casa donde habitaba y en el barrio donde vivía, dadas las situaciones de maltrato en ambos lugares. Partiendo de la idea de que buena parte de los problemas se originan en el ámbito de la comunicación, es de notar que la comunicación gestual

⁶ No obstante, no se debe desestimar la crítica en cuanto a que pueden existir mejores estrategias de inclusión, sólo que éstas no han sido consultadas ni puestas en práctica por el profesorado.

(Vanegas y Marín, 2010) y *no sonora* —en castellano— implica muchos más problemas que los que se perciben a simple vista. La diferencia *entre lenguajes*, parece conducir a actos discriminatorios y violentos y, aunque se esperaría un enriquecimiento cultural mutuo, lastimosamente ocurre lo contrario. Para ejemplificar un poco lo expuesto:

Un día, mi niño de jugar con todos los niños del barrio, me preocupé mucho y fui a buscarlo... Mi hijo no estaba con ellos, seguí buscándolo y llegando la noche, un niño del barrio me dijo que a mi hijo lo habían enterrado en la arena, con la cabeza afuera y tapado con tablas... lo encontré y luego de atender el cuadro asmático le salvaron la vida... Uno de los niños dijo que lo habían enterrado porque era bobo ... [y al hacer el reclamo a sus padres, ellos dijeron...] mire a ver qué hace con su hijo, pues no debe estar con nuestros hijos (Relato de una madre de familia en comunicación personal, abril de 2019).

Con el anterior testimonio se puede observar que la posición adoptada por los menores está en correspondencia directa —*como mínimo*—, con una perspectiva absolutista y exclusionista, inculcada por parte de sus propios padres de familia. No obstante, todo lo anteriormente expuesto, cuenta con más ejemplos al respecto:

Una señora enfurecida insultaba a mi hijo sordo... [le decía] tarado, estúpido, bruto... su hijo empujó a mi hija... cuando le hice el reclamo, el idiota se puso hacerme monerías con las manos burlándose de mí... le ofrecí disculpas, le dije que mi hijo era sordo y estaba intentando comunicarse con ella a través de sus manos... [la señora dijo] un niño bobo no debe estar en la calle, puede lastimar otros niños (Relato de una madre de familia en comunicación personal, abril de 2019).

Y a todo lo anteriormente expuesto se añade un factor más. Se hace referencia al hecho de que, si bien es cierto que existen personas inescrupulosas [oyentes] que tratan de aprovecharse de las personas [también oyentes] con quienes hacen negocios, estas mismas personas identifican en el menor sordo, una persona indefensa, a la cual pueden robar, con mayor facilidad.

Cuando enviaba mi niño a la tienda, el señor nunca lo atendía, nosotros le escribíamos todo... muchas veces le restaba dinero de las vueltas de dinero y aseguraba habérselas dado... en ocasiones llegaba sin la compra y decía que el tendero tenía el dinero... luego de varios reclamos similares, con la ayuda de una vecina, descubrimos al tendero ladrón... acusamos a este señor en la administración de del conjunto, pero la administración nunca hizo nada... decidimos mudarnos del lugar (Relato de una madre de familia en comunicación personal, encuentro magnético en julio de 2020).

Con todo lo expuesto espera haberse dejado clara, la necesidad de situar el tema de la inclusión de la población sorda, en el ámbito de la cultura o los sistemas culturales (Cadenas, 2014), toda vez que existan nuevas dinámicas que logren trascender *lo idiomático*, hacia una comprensión más amplia y de tipo cultural. A nivel histórico los estudios sobre la discapacidad se han ubicado en la rama de la Medicina, vinculando la sordera con el concepto de enfermedad. Al respecto, sin desestimar tal o cual disciplina es necesario indicar que los estudios sobre la discapacidad deben ampliarse hacia nuevos horizontes disciplinares, no únicamente derivados de la Biología; se hace referencia a las diversas posibilidades investigativas, en el campo de las Humanidades y las Ciencias de la Educación.

Discusión y Conclusiones

Una generalización probable —que se deja como posible propuesta dentro del presente estudio—, es el hecho de que las problemáticas de contexto expuestas son replicables en otros contextos y con otros tipos de discapacidad. Una de las dificultades en el desarrollo de esta investigación fue el hecho de que existen limitaciones para encontrar a los actores tomados en cuenta en ella; se espera que los testimonios relatados en los apartados anteriores, sean suficientes para sustentar las categorías expuestas en el presente estudio. Lo anterior, con el fin último de generar una articulación de tipo cultural sobre las realidades de contexto en donde vive e interactúa la niñez sorda. De manera contraria a las realidades expuestas por algunos autores, y pasando al plano de la *discusión*, existen expresiones en el campo de la ciencia, en donde se manifiesta que: “la familia tiene como principal función, socializar sus hijos de acuerdo con la cultura dominante y contribuir al cambio social: modernidad” (Ruiz, 2004, p. 3). Dichas estrategias de socialización —en muchos casos— pretenden de forma indirecta desarrollar cualidades y capacidades en el sordo, de beneficio para las mayorías.

La lectura de labios es un claro ejemplo. El propósito de este estudio no es establecer formas de relacionamiento cultural entre unos y otros; por el contrario, busca definir la ausencia de relacionamientos, lo cual lleva al discapacitado a establecer formas de cultura entre su propia comunidad de pares, quienes también están en condición de diversidad funcional auditiva. Es por ello que el ideal de una “socialización de las... minorías étnico-lingüísticas” (Cuevas, 2013, p. 710) se entiende —en términos del presente estudio—, como un relacionamiento entre dos culturas (Castillo, Fuzga y Laguna, 2019), y no entre dos lenguas, en donde una de ellas —la minoritaria—, se inserta dentro del gran espectro cultural de: *la mayoría*.

Querer que el hijo se adapte a la lengua de la mayoría —en este caso *la familia*—, origina que sus miembros griten a su hijo para que él “escuche”, para que él entienda en Lengua Castellana, originando como resultado, un modelo de maltrato al menor. De igual forma, y dando una mirada cultural al *ambiente escolar* (Fuentes, García, Amezcua y Amezcua, 2021), las maestras se ven en la necesidad de obligar a oyentes y no oyentes, a integrarse a actividades comunitarias establecidas por la mayoría lingüístico-cultural. Así, se observa que las relaciones de comunicación no emergen espontáneamente, sino [en este caso] por coerción. De otro lado, el *entorno barrial*, al ser un espacio libre de reglas —o vigilancia institucional—, evidenció acciones crueles hacia la minoría en condición de diversidad funcional. Es de esta manera como se lograron encontrar acciones directamente relacionadas con diversas formas de maltrato, y en su propio entorno cultural. Sobre lo anterior se espera haber ejemplificado suficientemente, la peligrosidad de la intolerancia que se genera en los diversos espacios barriales. Dentro de la investigación, la exclusión se estimó o se presentó como un fenómeno cultural, radicado en tres espacios —*expuestos a manera de muestra*—, del gran contexto de la sociedad. Con ello es necesario también indicar que dichos espacios son en esencia determinantes para el desarrollo de todo ciudadano en el mundo occidental. Por todo lo anterior, es una lástima que los tres entornos coincidan precisamente en el factor *exclusión*, y no en otra forma de proceder hacia sus prójimos o pares.

Por otra parte, considerando la imposibilidad de hacer generalizaciones —dados los límites que ofrece un estudio de enfoque cualitativo— se propone que se avance en la

investigación a partir del estudio de nuevos contextos de la sociedad occidental, de manera tal que se puedan *constatar* o *contradecir*, las perspectivas abordadas en la presente investigación. La suma de estudios como éste permitirá posteriormente la detección de necesidades de la población con discapacidad auditiva, y también la planeación de alternativas de mejora a sus problemas sociales. Esa podría ser una de las metas para el presente siglo y sobre ello, es *la academia* la que debe dar el primer paso.

Referencias

- Altieri Megale, A. (2001) ¿Qué es la cultura? *La Lámpara de Diógenes*. 2(1). 15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Álvarez Gayou, J. & Jurgenson, G. (2009). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Ambadiang, T. & García Parejo, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18(1) 61-92. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110061A>
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12026111.pdf>
- Auge, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Barbero, J. M. (1993). La comunicación en las transformaciones del campo cultural. *Alteridades*, 3(5) 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74745548005.pdf>
- Barbero, J. M. (2003). Los laberintos urbanos del miedo. *Universitas Humanística*, 1(56), 69-79. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9697>
- Belén, M. B. (2003). El taller y el grupo de discusión en investigación: cuando investigar es un acto colectivo de pronunciamiento de la palabra. *Oficios Terrestres*, 13(1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48554>
- Bolaños Motta, J. I. & Astaiza Grande, Z. y Castellanos Jiménez, E. (2020). Hacia una descripción densa desde la cartografía social. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3623>
- Bolaños Motta, J. I., Casallas Forero, E., & Sabogal Gamez, V. J. (2020). Del activismo docente, el saber pedagógico del maestro y su impacto en la realización profesional de sus estudiantes sordos. *Revista Colombiana de Educación*. 1(80), 153-172. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10021>
- Cadenas, H. (2014). Cultura y diferenciación de la sociedad: La cultura en la sociedad moderna. *Polis, Latinoamericana*. 13(39), 249-274. <https://journals.openedition.org/polis/10487>

- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa Editorial.
- Castillo Villalobos, A., Fuzga Hernández, M., & Laguna Acosta, A. (2019). El rol de la familia en el desarrollo de los enfoques comunicativos en las personas con discapacidad auditiva. [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1841/Castillo_Angue_Fuzga_Mar%c3%ada_Laguna_Angue_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 6(1), 111-121. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916261009.pdf>
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*. 33(3) 693-713. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2013000300006>
- Belén Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf
- Flick, U. (2014) *La Gestión de la Calidad en la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Fuentes Gutierrez V., García Domingo, M., Amezcua Aguilar, P., & Amezcua Aguilar, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. REI-CE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García Sánchez, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Polémicas*. 1(55), 109-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249006.pdf>
- Gómez Tovar, M. R. (2013). La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(1), 93-108. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art6.html>
- González, J. L. (2003). Psicología social y el entramado cultural Un camino hacia nuevas perspectivas y desarrollos. *Boletín de Psicología*. 1(77), 7-18. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N77-1.pdf>
- González Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de la formación docente. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1). [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(1\)_5.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(1)_5.pdf)
- Huchim Aguilar, D. & Reyes Chávez, R. (2013). La Investigación Biográfico-Narrativa, una Alternativa para el Estudio de los Docentes. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*. 13 (3). E-ISSN: 1409-4703 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

- Iglesias Rodríguez, A. & Martín González, Y. (2019). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Colombiana de Educación*, 1(78), 383-418. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Jaramillo Pérez, J. M., Ruiz Cubillos, M. I., Gómez Deantonio, A. N., López Peinado, L. D. & Pérez Álvarez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05>
- Kalpokaite, N. & Radivojevic, I. (2018). Teaching qualitative data analysis software online: a comparison of face-to-face and e-learning ATLAS.ti courses. New York: *International Journal of Research & Method in Education*, 43(1). <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1687666>
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad*. Nacional de la Cultura y las Artes,. Impreso.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013) *La Nueva Razón del Mundo. Ensayo Sobre la Sociedad Neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C. & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- López Torrijo, M. (2008). De la exclusión a la inclusión: políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (1), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020545005>
- López González. & M. & Llorent, V. (2013). Illness, disability or cultural identity? interpretation of deafness and answers from the spanish educational system. *CEFAC*. 15(6), 1664-1670. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/5KCTY9kGWBC8ykJFCf8rt9C/?lang=en&format=pdf>
- Martínez García, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia. Ciencias Sociales*, 15(48), 287- 307. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504811.pdf>
- Miranda Calderón, L. A. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Electrónica Educare*, 15(1) 161-170. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804013.pdf>
- Morales Acosta, G. V. & Morales Navarro, M. (2018). *Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile*. *Psicogente* 21(40). <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>
- Niño Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Colombiana de Ciencia Animal*. 5(1) 43-254. <https://doi.org/10.24188/recia.v5.n1.2013.487>
- Oviedo, A. (Enero de 2015). Reseña Gascón y Storch de Gracia, 2004: “Historia de la educación de los sordos en España”. <https://cultura-sorda.org/resena-gascon-y-storch-de-gracia-2004-historia-de-la-educacion-de-los-sordos-en-espana/>
- Pasek, E. (2008). *La Construcción del problema de investigación y su discurso*. Cabudare. Cabudare. Ponencia. Universidad Fermín Toro. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930908>

- Paz, C. M. & Salamanca Salucci, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE*, 8(15), 31-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377002>
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA*, 1(15) 267-287. <https://cultura-sorda.org/las-personas-sordas-como-minoria-cultural-y-linguistica/>
- Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo Antropofísico. *Cuicuilco*, 18 (52). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Ruiz Ordoñez, C. (2004). El papel de la familia en la transmisión sociocultural y de la salud mental *Nómadas*, 9(1). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18100924.pdf>
- Serrano Ruiz, C. P., Ramírez Ramírez, C., Abril Miranda, M. J., Ramón Camargo L. V., Guerra Urquijo, L. Y., & Clavijo González, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Universidad Industrial de Santander*, 45(1) 41-51. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/3299>
- Souza Dos Santos, S. (2006). Inclusión, ¿para qué? *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2) 351-359. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920213.pdf>
- Trillos Leal, C. (2016). *Percepciones sobre el sordo con relación al oyente a la luz de siete textos narrativos*. [Tesis de maestría, Instituto Cuervo]. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1269/1/2016-1095800987.pdf>
- UNICEF. (2008). *Guía Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria*. Ciudad de Panamá. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf
- Vanegas, J. & Marín, F. (2010). Comunicación Gestual y Discapacidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 158-172. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1990>

Fecha de recepción: 20/04/2021

Fecha de revisión: 22/09/2021

Fecha de aceptación: 07/03/2022

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Velasco Rodríguez, C. (2022). El flamenco y la intervención socioeducativa. *MLS Educational Research*, 6(1), 126-142. doi: 10.29314/mlser.v6i1.683.

EL FLAMENCO Y LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Celia Velasco Rodríguez

Universidad de Sevilla (España)

celiavr2012@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-9123-6518>

Resumen. El presente artículo es parte del resultado de una investigación doctoral, cuyo objetivo final es comprobar la aplicabilidad y efectividad del flamenco como herramienta de intervención socioeducativa. En el texto se muestra una parte de la investigación realizada a partir del método Etnográfico propio de la Antropología. A lo largo del texto, se describen las principales ideas del marco teórico elaborado, así como los resultados de las entrevistas y la observación a las diferentes experiencias estudiadas. Experiencias que han sido analizadas en profundidad, con una investigación de más de cinco años, en diferentes lugares de Andalucía: centros educativos, centros culturales, socio comunitarios, privados, asociaciones, ONGS, etc. Aunque cada experiencia es diferente, todas tienen en común la utilización del flamenco como elemento transversal, para articular un trabajo que pretende mejorar la realidad de las personas que reciben la propuesta. Los resultados obtenidos, arrojan luz sobre las múltiples posibilidades del flamenco como herramienta aplicada a la intervención socioeducativa. Y se concluye que, de manera específica, el flamenco aporta a las intervenciones estudiadas, elementos concretos que favorecen el éxito en el trabajo realizado.

Palabras clave: Flamenco, intervención, educación, social, cambio

FLAMENCO AND SOCIO-EDUCATIONAL INTERVENTION

Abstract. This article is part of the result of a doctoral research, whose final objective is to verify the applicability and effectiveness of flamenco as a tool for socio-educational intervention. The text shows a part of the research carried out from the Field Work, methodology of the Anthropological discipline. Throughout the text, the main ideas of the elaborated theoretical framework are described, as well as the results of the interviews and the observation of the different experiences studied. Experiences that have been analyzed in depth, with an investigation of more than five years, in different places in Andalusia: educational centers, cultural center, community partners, private, associations, NGOs, etc. Although each experience is different, they all have in common the use of flamenco as a transversal element, to articulate a work that aims to improve the reality of the people who receive the proposal. The results obtained shed light on the multiple possibilities of flamenco as a tool applied to socio-educational intervention. And it is concluded that, in a specific way, flamenco contributes to the interventions studied, concrete elements that favor success in the work carried out.

Keywords: Flamenco, intervention, education, social, change

Introducción

Antes de comenzar a exponer los resultados de una investigación cuyo objeto de estudio es el flamenco como herramienta de intervención socioeducativa, es necesario aclarar ¿qué entendemos por flamenco?, así como las bases actuales de la intervención social y educativa.

En primer lugar, para entender el flamenco en su totalidad, es necesario hacer un breve recorrido a lo largo de su historia y del marco teórico elaborado por las investigaciones que han estudiado este fenómeno. Desde su origen, a finales del Siglo XVIII, el flamenco ha pasado por varias etapas: la etapa preflamenca, el café cantante, la ópera flamenca, el neo jondismo y el flamenco actual. Así mismo, son dos las corrientes de pensamiento que entienden el flamenco como un fenómeno artístico, según autores como Steingress, Lavour o Wasahbaugh, o como un fenómeno cultural, según los estudios de Cruces o Moreno.

La Etapa preflamenca es el momento previo en el que se sientan las bases y se tienen las primeras noticias sobre este fenómeno musical. Engloba un conjunto de elementos estéticos, sociales y culturales que se dan en la sociedad española entre los siglos XVIII-XIX. “(...) los andaluces pobres abrazaron un conservadurismo resistente que, irónicamente se asemejaba al conservadurismo opresivo y coercitivo del siglo anterior (...) se remodelaron como majos, es decir como seres gallardos y descarados seguros de sí mismos.” (Washabaugh, 2005: 73).

Según Lavour (1976) y Steingresss (2006) el flamenco es un género artístico moderno del siglo XIX, que nace en el romanticismo para aportar una identidad cultural al proyecto político nacional, representa los valores románticos que son apreciados por intelectuales modernos, a la vez que abraza la tradición, creando este fenómeno moderno - tradicional y dando pie a su principal ironía (Washabaugh, 2005). En definitiva, el romanticismo impulsa al flamenco como fenómeno artístico, urbano y moderno. No es un arte popular sino popularizado (Lavour, 1976) y populista (Aix, 2014).

Entre 1850 y 1925 el flamenco se profesionaliza en los *Cafés Cantantes*. Suponen uno de los hitos del flamenco a través del cual, se llevaron a escena las voces de la vida cotidiana andaluza que fueron adaptadas, los cantes refinados y las letras dulcificadas (Washabaugh, 2005). Finalmente tomó más fuerza el cante del café, que el cante de la calle, que fue “ensombrecido por el sonido profesional” (Washabaugh, 2005:76). A partir de 1880, llevaron a cabo una campaña antiflamenca desde una perspectiva modernizadora, por la cual se rechaza lo antiguo y se asocia el flamenco a la delincuencia, nocturnidad y atraso. Sumado a ello, ciertos intelectuales y aficionados rechazan la intensa profesionalización del flamenco de principios del Siglo XX.

Entre los años 1925 y 1955, tiene lugar otra etapa histórica llamada *Ópera flamenca*. En este período se dan dos tipos de representaciones flamencas, las dirigidas a los aficionados que tienen lugar en los colmaos, y son pagadas por señoritos¹ a modo de fiesta privada. Y aquellos espectáculos para el gran público en los que se mezclan las formas flamencas con música nacional, como la copla. Como reacción a la decadencia de la ópera flamenca, Manuel de Falla y Federico García Lorca, organizan el I Concurso

¹¹ Hombres con alto poder adquisitivo.

Nacional de Cante Jondo en 1922 en Granada, a través del cual pretendían rescatar las tradiciones auténticas que la ópera estaba destruyendo, sin embargo, el impacto fue más bien el contrario, ya que se describe en la actualidad como el “verdadero momento de despegue de la ópera flamenca (Cobo 1994:77).” (Washabaugh 2005: 79).

Llegados a este punto es necesario mencionar que, en la investigación realizada sobre el fenómeno flamenco, este ha sido catalogado en dos sentidos diferentes. Por un lado, autores como Steingress, Lavour o Washabaugh, lo identifican como un fenómeno artístico. Sin embargo, desde la mirada de Cruces o Moreno, el flamenco se estudia como un fenómeno cultural.

Desde la perspectiva del flamenco entendido como fenómeno artístico, varios autores nos plantean en qué medida el flamenco ha sido usado por el estado como “proveedor étnico”² para alcanzar sus propias metas. Lavour (1976) afirma que el flamenco es un fenómeno artístico creado en respuesta a temas tradicionales y gitanos demandados por el Romanticismo. Durante el siglo XIX el flamenco ayudó a la consolidación del proyecto nacional del estado (Steingress, 1996), al proporcionar una cultura popular que permitiese la unión social (Florido y Reigada, 2015). El llamado “nacional-flamenquismo” durante el régimen franquista, mantenía el nacionalismo español anterior a la vez que vendía una imagen simbólica de España de gran aceptación por el turismo incipiente, “y es que la mercantilización ha sido otra posibilidad de instrumentalización, presente en el flamenco desde su propio origen como género artístico” (Florido y Reigada, 2015, p. 224).

Una nueva etapa denominada *Neojondismo* que supuso para el flamenco alcanzar un “estatuto de autonomía artística” (Aix, 2014, p. 45), tiene lugar entre 1955 y 1980 como una reacción purista. En ella se da un movimiento en defensa del flamenco jondo, sus elementos y fundamentos musicales como una reacción a la vulgarización del flamenco en producciones anteriores y usos políticos ligados al franquismo. Tres acontecimientos son claves en esta etapa, por una parte, la publicación de los libros “Flamencología” de Anselmo González Climent (1955) y “Mundo y formas del cante flamenco” (1963) de Ricardo Molina y Antonio Mairena. Otro de los hechos importantes es el Concurso Nacional de Cante Jondo de Córdoba, en 1956. Y por último la “Antología del Cante” publicada por Hixpavox (1954). Hasta los años sesenta los espectáculos tienen lugar principalmente en los Tablaos, o bien en los Concursos Nacionales de Cante organizados desde 1958 por la Cátedra de Flamencología de Jerez.

Desde 1980 hasta la actualidad comienza una etapa denominada *Nuevo Flamenco*. Se da un proceso de mercantilización que da más importancia a la producción discográfica y provoca una proyección mundial. Aumenta el apoyo institucional, político y financiero despertando interés en espacios culturales, audiovisuales o académicos. Es significativa la popularización del flamenco a través de grandes figuras que se convierten en símbolos y fenómenos sociales como Camarón o Paco de Lucía.

Al margen de la descripción anterior que entiende el flamenco como fenómeno artístico, otros autores han hecho una lectura etnicista, entendiendo el flamenco como un fenómeno cultural vinculado a prácticas sociales y culturales: fiestas, comunicación, relaciones, etc., al tiempo que a los grupos étnicos presentes en Andalucía durante los siglos XVI y XVII como moriscos, gitanos y clases populares. Este punto de vista es compatible con la teoría del Romanticismo, y permite explicar la singularidad musical del flamenco al vincularlo a formas orientales, así como adelantar los orígenes a una

² <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n9/aix.pdf>

época premoderna, y dar espacio a otras formas preexistentes de música y sociabilidad ligadas a ritos de paso, reuniones y fiestas. En definitiva, explica el proceso histórico de creación de un sistema músico- social por tradiciones culturales propias de grupos sociales y étnicos específicos (moriscos-gitanos-grupos populares).

Desde la perspectiva del flamenco como fenómeno cultural, se definen los rasgos culturales que nos permiten la identificación del flamenco como sistema y patrimonio cultural. En relación al sistema cultural, diferenciamos dos miradas, una etnicista que liga el flamenco a Andalucía y se refiere a rasgos como la sociabilidad, el trabajo o las fiestas, y otra universalista que entiende el flamenco como expresión cultural. Cruces (2002) justifica el arraigo del flamenco en Andalucía, debido a que esta tierra comparte rasgos de sociabilidad con el flamenco.³

(...) si bien es verdad que el flamenco refleja muchos de los rasgos que adquieren las relaciones sociales grupales características de la cultura andaluza (la tendencia a la segmentación social, el dominio del componente masculino en los contextos entendidos como públicos), ciertas formas de interrelación propias son privativas de colectivos, espacios y tiempos sociales que se han dado en llamar específicamente flamencos. (2002, p. 23).

Mantiene la autora que desde el estudio de la sociabilidad podemos conocer “porqué el flamenco surge y se desarrolla en Andalucía y no en otras sociedades “debido a las peculiares formas de relación a través de las cuales se comprende y manifiesta la sociabilidad andaluza” (2002, p. 23). En relación a esta hipótesis, Cruces plantea un análisis metodológico de los rituales flamencos desde el análisis de tres variables (i) nivel de institucionalización y formalización, (ii) participación y vínculos y (iii) la distinción entre el valor de uso y el valor de cambio de la expresión flamenca, (flamenco privado o público) según exista o no un intercambio monetario que responda a la lógica de mercado, o por el contrario responda a una necesidad social como el acompañamiento a una boda o a un trabajo agrícola. Los espacios privados son más dados a la “vivencia completa y socializada del flamenco” (2002, p. 33). Sin embargo, lo significativo es que las relaciones directas no solo se dan en el flamenco privado, sino también “con una dosis de artificio simbólico en muchos casos en peñas o festivales (...) y que constituyen muestra de los momentos sociales formalizados en los cuales el flamenco tiene valor de cambio”. (2002, p. 34). Cruces mantiene que el flamenco crea y sirve a las relaciones igualitarias, al menos en lo simbólico, ya que en realidad tienden a la segmentación, de igual modo que en la sociedad andaluza en la que tiene lugar “la existencia de una multiplicidad de pequeños grupos, la mayoría de ellos no formalizados, que son poco permeables hacia el exterior y dentro de los cuales se da una sociabilidad generalizada” (Moreno 1986, p. 273). En este sentido hay que considerar el nivel de acceso al rito flamenco, ya que, si bien el espectáculo es accesible, “el mundo de los flamencos es difícilmente permeable”. (Cruces, 2002, p. 35). Para acceder a este mundo es precisa la afinidad, es decir tener la cualidad de ser flamenco, lo cual asegura que se conozcan y respeten los códigos flamencos para la escucha y el disfrute. Otros criterios de segmentación son la etnicidad en cuanto a la categoría de gitano o payo, y el género.

A nadie se oculta que el control patriarcal ha apartado a multitud de mujeres gitanas de la posibilidad de convertirse en profesionales. (...) Mientras que la participación de las mujeres gitanas en sus rituales flamencos privados es de

³ Entendemos sociabilidad como sistema de relaciones sociales institucionalizado: lineamientos, contextos, valores, tipos de expresión, agrupamientos, ritualización, etc.

pleno derecho, la condición invisible de las mujeres en el flamenco es casi exclusiva de la población no gitana. (2002, p. 42).

En definitiva, debido a una construcción cultural de los géneros, las mujeres no participan del mismo modo que los hombres ni en peñas, ni en el ámbito artístico, aunque en el baile la presencia femenina ha sido una constante, ha estado marcada por categorías asociadas a la sensualidad y gracilidad. Frente a esto, las mujeres en los hogares han sido las primeras transmisoras del flamenco, que se ha desplazado por matrilinealidad. Otra de las cuestiones a destacar es la reafirmación de la identidad local en el flamenco: el fuerte peso de la comunidad local es una de las dimensiones para la construcción de fronteras de la identidad en Andalucía. Este componente está muy marcado en el flamenco y condiciona sus modelos de acción ritual. Lo más interesante son los procesos comunicativos que se dan entre artista y público, porque “ahí se exterioriza el vínculo de identificación local y la dimensión comunitaria e integradora” (2002, p. 48) de ciertos eventos flamencos como los festivales. “El flamenco permite establecer un proceso de comunicación a través de sus armas estéticas y su plasticidad emocional (...) también de la fiesta, de la identificación comunitaria en la que el arraigo de lo local es indiscutible.” (2002, p. 53).

Por tanto, desde la perspectiva del flamenco como fenómeno cultural, los rituales flamencos “van más allá de lo puramente cognitivo o emocional. Sirven de marco para la expresión de la sociabilidad colectiva (...) permiten el establecimiento de redes y relaciones de poder y prestigio y son contextos sociales en que se ponen claramente de manifiesto los vínculos identitarios.” (2002, p. 54).

En relación al patrimonio cultural, autores como Isidoro Moreno hacen una revisión crítica de la política llevada a cabo en este ámbito en un sentido de instrumentalización del flamenco a favor de la política o del mercado. El flamenco es marcador de la cultura andaluza, aunque en su análisis se plantean falsos binarismos que obstaculizan esta relación, tales como el gitanismo frente al antigitanismo: andaluces gitanos y andaluces no gitanos. Duda del carácter popular o no popular, frente al que entendemos un flamenco tradicional moderno, compuesto de elementos elitistas y populares. La noción de hermetismo del flamenco, que había sido invisibilizado hasta su mercantilización. Y, por último, una falsa identificación individualista del flamenco que en su esencia es acción colectiva, comunicativa, ritual, experiencia íntima e individual (pero no individualista)

Una cuestión que ha limitado el flamenco ha sido su identificación con lo nacional y español, en esa contribución étnica ya comentada que permitió al sistema político articular el sentimiento nacional, que mencionan autores como Steingress o Aix, desde la mirada del flamenco como fenómeno artístico. Esta cultura nacional inventada, no tiene en cuenta las diferentes realidades multiculturales del estado español, contribuye a la unidad de la nación a la vez que bloquea la identidad específicamente andaluza del flamenco. Desde la reflexión de la instrumentalización política del flamenco, Moreno afirma que el flamenco es una cultura local y global, ya que se configura como un importante marcador cultural andaluz que reconoce la raíz mestiza e intercultural. Es un fenómeno que permite expresar los sentimientos y experiencias de clases gitanas y no gitanas. Debido a su funcionalidad social viva (enraizamiento cultural) para la expresión de valores, y no tanto a la mercantilización, ha tenido una proyección y acogida universal.

El Flamenco es patrimonio cultural inmaterial debido a que tiene raíces culturales y etnológicas; muestra la diversidad cultural y representa una identidad; es tradicional a la par que está vivo, y es la manifestación de un colectivo social, su transmisión es oral, y tiene significados y funciones psicosociales; “es un patrimonio emocional, siendo el

cuerpo humano (los bailaores, cantaores, músicos) el principal instrumento para su ejecución o – literalmente – encarnación.” (Grötsch, 2011)⁴



Figura 1. Elementos del Flamenco.

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir del Trabajo de Campo

Una vez planteadas las dos corrientes de pensamiento a grandes rasgos, es posible describir los resultados del estudio que sitúa al flamenco en un lugar intermedio entre el arte y la cultura. Para ello, se parte de una mirada completa y no excluyente, que descubre en el flamenco elementos artísticos y culturales. A lo largo de cinco años de estudio doctoral específico sobre este fenómeno, y partiendo del marco teórico ya descrito, se muestra la Figura 1, como una representación de los elementos del flamenco, descrito en un sentido artístico y cultural.

El objeto central de la investigación, es mostrar como el flamenco puede ser una herramienta de intervención social y educativa de éxito. Antes de continuar, nos detendremos a analizar en qué consisten ambas acciones.

La intervención social es aquella “actividad que se realiza de manera formal, intenta responder a necesidades sociales e incidir en la interacción de las personas, aspirando a su legitimación social” (Fantova 2008, p. 149) La necesidad a la que se da respuesta es la interacción, esto es, la relación entre la autonomía personal y la integración comunitaria, (Fantova 2008). Es una actividad básica en el desarrollo de disciplinas como el Trabajo o la Educación Social (Fantova 2008). La Psicología también trabaja mediante intervención, aunque emplea el término intervención psicosocial, que podemos definir siguiendo a Nelson y Prilllenltensky, como: “Procesos intencionalmente diseñados para influir sobre el bienestar de la población por medio de cambios de valores, políticas,

⁴ Conferencia I Congreso Internacional de Flamenco, 2011. *Génesis de un patrimonio. El caso del flamenco.* http://www.juntadeandalucia.es/cultura/redportales/comunidadprofesional/sites/default/files/kurt_grotsch_genesis_de_un_patrimonio_el_caso_del_flamenco.pdf
Vistada 16/03/2017.

programas, distribución de recursos, diferenciales de poder y normas culturales” (Carnacea y Lozano, 2011). En definitiva, la intervención social pretende que se dé un cambio para llegar al equilibrio, de modo que hay que entender la sociedad como un sistema social (Parsons, 1951; Merton, 1957), formada por elementos e instituciones que la mantienen. No pretende la transformación del sistema sino la transformación de algunos elementos (personas, grupos, instituciones...), disfuncionales que deben ser estudiados y tratados para que se vuelvan funcionales. (Montenegro, 2001).

La intervención social tiene lugar al amparo de las metodologías desarrolladas por diferentes disciplinas, que ofrecen el marco y las técnicas para llevar a cabo la acción directa con las personas. La metodología no es solo la organización de unos pasos o instrumentos, sino que cuenta con una visión totalizadora e integradora que busca incidir en la estructura de los hechos objeto de intervención. Por tanto, hasta llegar a la práctica, el proceso metodológico es ascendente, supone una acumulación de conocimientos y utiliza diferentes técnicas para operar. (Kisnerman, 1998).

Otra de las dimensiones en las que el flamenco nos permite intervenir con éxito, es la educativa, y para describirla, se parte de una mirada muy específica impulsada por Paulo Freire, que la entiende como “(...) praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p.1) Toda acción educativa parte de un concepto de lo humano y del mundo, es por ello que no hay una educación neutra, y tampoco puede ser al margen de la sociedad. Más bien, debe estar en contacto con el entorno y recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas de las personas.

La educación para Freire es un canto de amor, de coraje hacia la realidad, que no teme y que más bien busca transformar, con espíritu comprometido y fraternal. Por ello la educación es diálogo, comunicación entre los hombres y no se da en el vacío sino en escenarios sociales concretos. Es la herramienta más poderosa de transformación social, es arma de lucha contra el atraso y la pobreza, es una vivencia constante de experiencias mutuas entre el educador y el educando, que dan pie a la educación concientizadora.

Entendiendo la educación de este modo, es posible entender también como el flamenco, es una herramienta que nos facilite esa liberación y transformación de la que habla Freire, ya que son varios los elementos flamencos, relacionados con la definición dada, tales como la sociabilidad, al acto social en el que es posible el flamenco, el papel que cobran la expresión y la comunicación, y la propia identidad de rebeldía y denuncia que hay en su raíz más honda. De este modo, el flamenco no solo como elemento cultural, sino como elemento artístico, puede favorecer el trabajo educativo y social.

Para comprender la relación entre flamenco y educación, es importante también analizar la dimensión del arte en relación a la intervención socioeducativa. Si analizamos la práctica directa de la intervención desde el Trabajo Social, la Educación Social o la Psicología, detectamos que las técnicas relacionadas con el arte se emplean a menudo como elementos mediadores para la educación o contra la exclusión. Se trata de técnicas culturales y artísticas que los profesionales emplean en contextos sociales y comunitarios sin conocimiento ni planificación específica, contando únicamente con su propia creatividad. (Moreno, 2010) La intención es utilizar el arte como mediador, como una herramienta que permite al profesional fomentar la autonomía y la inclusión social de las personas. (Moreno, 2010). “Nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse de otra manera, de representárselo, de proyectarse hacia el futuro”. (Moreno, 2010, p.2) De modo que el arte puede ser vehículo para una representación diferente de la persona, como una proyección hacia donde se dirige su propio cambio.

Desde disciplinas como la filosofía, la psicología o la educación, diferentes autores piensan sobre la relación entre el arte y la intervención social. El filósofo Nelson

Goodman (1906-1998) mantiene que el arte permite entender y cambiar la representación de la sociedad que nos hacemos, dando pie a una relación entre lo sentido y lo vivido. Desde la psicología, autores como Sigmund Freud (1856-1939), Carl G. Jung (1875-1961), Jean Piaget (1896-1980), María Cristina Rojas o Susana Sternbach, han trabajado las relaciones entre el desarrollo humano y el arte, destacando unos el desarrollo intelectual, y otros el emocional según sus corrientes de pensamiento. Para el psicólogo gestáltico Arnheim, el arte ayuda a situarse en el mundo y afirma que es uno de los instrumentos más poderosos para la realización de la vida. (Moreno, 2010).

En el ámbito educativo, De las Heras (2013) mantiene que la Educación Artística permite un desarrollo integral y emocional a través de la inclusión del arte en procesos educativos. Se trata de una herramienta pedagógica de gran calado ya que, a través de ella, el alumnado desarrolla sus recursos cognitivos, perceptivos, valoración crítica y expresión. Para ello, la educación artística ha de ser crítica e ir más allá de las habilidades técnicas del alumno, debe ser una reflexión a partir de la creación colectiva del alumnado

Respecto a la educación, también es necesario abordar la cuestión de la Innovación Educativa como aliada en un escenario que, cada curso se torna más complejo, por la propia evolución de la sociedad, a la cual la educación debe seguir el ritmo sin dilación.

Carbonell (2001), define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

Margalef y García, en su artículo *¿Qué entendemos por innovación educativa?*, consideran que innovar supone provocar cambios y “el cambio siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación”. En el ámbito educativo, la innovación es causa y fin y conlleva no pocas dificultades. Como indica Perrenoud (2004, p.184) "...a pesar de las nuevas tecnologías, de la modernización de los currículos y de la renovación de las ideas pedagógicas, el trabajo de los enseñantes evoluciona lentamente, porque depende en menor medida del progreso técnico, porque la relación educativa obedece a una trama bastante estable y la cultura profesional acomoda a los enseñantes en sus rutinas"

Pero a pesar de la lentitud con la que se imponen los cambios educativos, la innovación en educación es un proceso permanente, original e intencional de búsqueda de mejora de la calidad educativa y de los aprendizajes del alumnado; su relación con el uso de las tecnologías está supeditada a esa mejora e incluye aspectos estructurales que incumben a la organización de los centros, la dinámica de información y comunicación y, sobre todo, los procesos de enseñanza-aprendizaje.⁵

Lo más relevante, "es innovación si añade valor al aprendizaje." (Francesc Pedró, director del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

Siguiendo las claves dadas por la Junta de Andalucía, la innovación es un campo abierto a múltiples posibilidades, que a priori se centran en las nuevas tecnologías, pero también deben atender a la parte humana y vivencial de la persona en un entorno que no siempre es el más agradable, como por ejemplo el que hemos vivido este año debido a la crisis sanitaria. Obligada toda la comunidad educativa, a alterar sus costumbres, formas de relacionarse y de operar en los centros, ha sido necesario innovar para mejorar las formas tradicionales con el fin de prevenir la enfermedad y mantener los niveles de relación y vínculo social necesario para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

⁵ Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/innovacion-educativa> (20/05/21)

Sirva esta situación como ejemplo para la reflexión que sigue. Si se entiende la innovación como algo más allá del equipamiento TIC en los centros, será posible crear nuevas realidades en el espacio educativo que hagan más rico el proceso de enseñanza – aprendizaje. Todo ello mediante el cuidado del vínculo y la afectividad, bajo el respeto al derecho de la educación, teniendo en cuenta los múltiples agentes participantes y con apertura al entorno social.

En definitiva, la innovación provoca un cambio en la realidad educativa, que haga mejorar las claves de la enseñanza, y provoquen la actualización necesaria para acompañar el trabajo en los centros, con la vida real. Una de las claves del éxito es tener en cuenta el contexto, para adaptar el trabajo a las personas, evitar obstáculos y potenciar las fortalezas de la comunidad. Es preciso que la escuela se configure como un espacio abierto, que permita la entrada y participación de las familias y la comunidad en el proceso educativo. Hargreaves (2003) plantea que el cambio en educación está relacionado con la atención a los aspectos racionales y emocionales de este cambio, así como con su expansión al resto de la comunidad. Según el autor, es preciso aunar compromisos y trabajar de manera conjunta entre comunidad e instituciones. (Sanchiz, 2009).

Partiendo de la información anterior, es posible plantear la aproximación del flamenco al entorno educativo como experiencia innovadora, que nos comunique con el entorno cultural que se habita, favorecer la expresión y la comunicación, la sociabilidad, el diálogo y en última instancia la transformación.

Método

La investigación doctoral que enmarca los resultados descritos en el presente artículo, se aborda desde el Método Etnográfico, precedido de una revisión bibliográfica y documental de fuentes primarias y secundarias que permiten iniciar el trabajo de campo desde una perspectiva más próxima al objeto de estudio.

Revisión documental

Se realiza una revisión documental de fuentes primarias y secundarias sobre el Objeto de Estudio, o que puedan arrojar luz a la hipótesis planteada y que permitan la aproximación al campo con una información previa necesaria para comprender y analizar las situaciones reales través de la exploración de los principales autores. En relación al estudio del flamenco como fenómeno artístico y cultural analizaremos las principales obras de Lavour, Steingress, Whasabaug, Aix, Cruces, Mandly y Moreno. Dentro del marco de la intervención social a través del arte, se revisa la producción de Grötsch y de las Heras, así como autores de referencia en Psicología, Trabajo social o Educación: Jung, Piaget, Klein, Ander- Egg y Freire entre otros.

Método etnográfico

La Etnografía es el método desarrollado por la disciplina antropológica. Se materializa en el Trabajo de Campo y ofrece varias herramientas para acceder a la información, de las cuales se han utilizado la Observación, las Entrevistas en profundidad a Informantes Clave, y los Grupos de Discusión, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1
Diseño de la investigación etnográfica

Experiencias estudiadas			
EXPERIENCIA	TRABAJO DE CAMPO Lugar, año	PARTICIPANTES	ENTREVISTA // GRUPO DISCUSIÓN
<i>Intervención social y educativa</i>			
Ponte Flamenca	ONGD Mujeres en Zona de Conflicto, Cruz Roja, CICBatá Córdoba, Huelva, Granada, Málaga, Ecuador. (2013-2017) IES Levante, Algeciras (Cádiz), 2015 IES Galileo Galilei (Córdoba), 2016 IES Averroes (Córdoba), 2017 CEP Córdoba, 2017 IES Cornelio Balbo, Cádiz, 2020	Colectivos en riesgo de exclusión: mujeres víctimas de violencia, jóvenes, ámbito comunitario. Alumnado FP Alumnado FP Alumnado ESO Profesorado Profesorado	Dinamizadora: Araceli Caballero Participante 1: Inmaculada Cantos Participante 2: Azahara Medina Participante 3: Isabel Pozo Grupo de discusión: Profesorado
Ole con Ole	ONGD CicBatá Sevilla, Córdoba, Cádiz, Guatemala (2021-2014)	Jóvenes Profesionales de la intervención Social Colectivos feministas	Dinamizadora 1: Maribel Villata
Autoestima Flamenca	Ayuntamiento de Sevilla, centros cívicos, programa intervención comunitaria (2017-2020)	Colectivos en Exclusión social. Mujeres mayores	Dinamizador: Carlos Sepúlveda
Flamenco Inclusivo	Sevilla (2018-2020) Seguimiento documental, y publicaciones	Personas con diversidad funcional (ceguera, síndrome de down..)	Dinamizador: José Galán Participante 1. Pepa Polidoro Participante 2 Lola García-Baquero
Fundación Alalá	Fundación Alalá Sevilla y Jerez, (2019-2021) Seguimiento documental, y publicaciones.	Menores y familiares de etnia gitana en situación de exclusión social	Profesional 1. Emilio <i>CaraCafé</i> Profesional 2: María Ortega
La Flamenkura todo lo cura	Cádiz, Málaga, Bilbao, México (2017-2020) Seguimiento documental, y publicaciones.	Profesorado Miembros de colectivos sociales Comunidad en general	Profesional 1. Mónica Flamencura Profesional 2. Raquel Flamencura
Emociones a Compás	Sevilla, Córdoba y Granada (2016-2018) Seguimiento documental, y publicaciones	Profesionales de la intervención social y las artes escénicas	Profesional: Noemi Martínez
<i>Innovación educativa</i>			

Proyecto Innovación Educativa	Programa Vivir y Sentir el Patrimonio Proyecto de Innovación educativa a través del Flamenco #Levanterías, IES Levante, Algeciras. (2020/2021)	Comunidad Educativa	Participante 1: Aurelio Herrera Participante 2: Francisco Guzmán
Premios Flamenco en el Aula	IES García Lorca, Algeciras (2018/19) IES Jacaranca, Brenes (2019/20) IES Las Lagunas, Mijas (2019/20) Seguimiento Documental	Comunidad Educativa	Premiado: Manuel Salazar

Divulgación y denuncia pública

Colectivo Flow 6x8	Sevilla (2015-2020) Seguimiento documental y actuaciones publicadas	Comunidad en general Activistas de movimientos sociales	Participante 1: Paco Paraíso (pseudónimo)
Peineta Revuelta	Redes Sociales (2019-2020) Seguimiento publicaciones	Comunidad en general Activistas de movimientos feministas y gitanistas	Dinamizadora 1: Peineta Revuelta (pseudónimo)
La poderío	Medio de comunicación (2018-2021) Seguimiento publicaciones	Comunidad en general Activistas de movimientos feministas	Periodista 1: Auxi León

profesionales

Academia baile "La Chocolata"	Sevilla (2020-2021) Observación participante en clase	Grupos mixtos nivel sociocultural y académico medio alto	Bailaora: Carmen "La Chocolata" Grupo de discusión: Asistentes a clase
Academia baile "Jesus Nuñez"	Cádiz (2020) Observación participante en clase	Grupos mixtos nivel sociocultural y académico medio alto.	Bailaor: Jesús Nuñez
Academia de Baile "Maica"	Córdoba (2015-2017) Observación participante en clase	Grupos mixtos nivel sociocultural y académico medio alto.	Bailaor: Paco Montemayor
Academia de Cante "Rosa de la María"	Córdoba (2013/2015) Observación participante en clase	Grupos mixtos nivel sociocultural y académico medio alto.	Cantaora: Rosa de la María Grupo de Discusión: Asistentes a clase
Experiencia documental "Sin ruido" Academia "Inma Lobato"	Presentación Documental Córdoba (2016) y Sevilla (2017) Seguimiento Documental Balcanes	Comunidad en general Mujeres de 40 a 80 años asistentes a clase	Director Documental: Jesús Pulpón Bailaora: Inma Lobato

Antonio Manuel Rodríguez	Profesor Universidad de Córdoba. Investigador Memoria Andalusí	Entrevista en profundidad (2020)
Bárbara de las Heras	Profesora Universidad de Jaén. Investigadora flamenco y cuerpo	Entrevista en profundidad (2018)
Rocío Marquez	Cantaora	Entrevista en profundidad (2020)
Raúl Rodríguez	Antropólogo, investigador, músico,	Entrevista en profundidad (2020)
Juan Pinilla	Músico, Activista Social	Entrevista en profundidad (2020)
Alicia Carrasco y José Manuel León	Cantaora y guitarrista flamenco	Entrevista en profundidad (2021)

Nota: Fuente: Elaboración propia

De la tabla anterior, se obtienen las categorías de observación analizadas: *Intervención Social y educativa, Experiencias de innovación educativa, Divulgación y denuncia y Profesionales*. En base a estas categorías, se lleva a cabo la observación participante de las diferentes experiencias, se identifican en campo los agentes clave, y esto permite desarrollar entrevistas en profundidad y grupos de discusión. El extenso Trabajo de Campo desarrollado en diferentes ciudades de Andalucía entre los años 2012 y 2021, ha sido sistematizado de forma escrita y audiovisual. Inicialmente, se transcriben los datos recopilados en cada categoría de observación, y de forma diferenciada según la técnica de investigación aplicada. Una vez se cuenta con toda la información organizada por categorías, se sistematizan los datos en unidades de análisis, que permiten cruzar, comparar y comprobar la información obtenida en campo durante un período de 9 años, a través de las diferentes técnicas de investigación del método etnográfico, obteniendo los resultados descritos en el siguiente apartado.

Resultados

La investigación etnográfica realizada, permite obtener una hoja de ruta sobre la utilización del flamenco, en las intervenciones socioeducativas. Las unidades de análisis establecidas en el análisis de los datos obtenidos permiten presentar de forma ordenada, los principales hallazgos de la investigación, que se diferencian según las categorías analizadas. A continuación, se realiza una breve descripción de los principales hallazgos a partir de las unidades de observación establecidas:

Las *experiencias de intervención social y educativa* estudiadas son heterogéneas, y se estudian principalmente en territorio andaluz entre 2012 y 2021. Son gestionadas por profesionales de la intervención social, con formación en psicología, educación, trabajo social o pedagogía, que además, presentan admiración y respeto por el flamenco y se

han formado de manera no profesional en diferentes ámbitos de esta disciplina, principalmente cante o baile.

Todas las experiencias se realizan desde la lógica de la intervención social: se identifica una necesidad y se planifica una intervención, que en estos casos es desarrollada empleando el flamenco como herramienta y vehículo a través del cual llevar a cabo el trabajo, para lograr los objetivos planteados. En el 90% de los casos estudiados, el nivel de satisfacción es alto o muy alto, según declaran los participantes en los grupos de discusión, así como los resultados de las evaluaciones realizadas en cada caso. De los datos obtenidos en el trabajo de campo, se puede deducir que, la utilización del flamenco en estos casos, acompaña a las herramientas clave de las disciplinas sociales para dar respuesta a las necesidades identificadas.

En ningún caso el objetivo es aprender a bailar o cantar flamenco, sin embargo, su aplicación como recurso añadido, favorece determinadas claves que permiten alcanzar el éxito. Cada profesional desarrolla una forma muy particular de aplicar el flamenco, que responde al colectivo, la necesidad y los propios recursos con los que cuenta la persona. Pese a todo, podemos establecer elementos comunes a todas las experiencias:

- Se dan en procesos de trabajo *grupal*
- Favorecen la *comunicación* y la relación entre participantes
- La expresión flamenca promueve la *igualdad* entre participantes.
- La aplicación de los códigos flamencos es *viable* tanto en los grupos que lo utilizan tradición cultural como la etnia gitana, o bien los que son totalmente ajenos a ello como las personas migrantes procedentes de otros países o de otras zonas de España.
- El flamenco como expresión artística, puede abordarse como un *recurso diverso*, a partir de la percusión (ritmo), la guitarra (escucha), el cante (voz) y el baile (cuerpo).

Mención especial merecen las *experiencias de innovación educativa* desarrolladas en centros educativos públicos andaluces, bajo el influjo del programa de innovación educativa, Vivir y Sentir el Patrimonio, impulsado por la Junta de Andalucía. Han sido estudiadas varias de estas experiencias, que aproximan el flamenco al aula, como una herramienta de innovación educativa, de manera que el flamenco se convierte en un apoyo y un soporte para el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Se identifican las siguientes claves, como elementos de éxito en las experiencias estudiadas:

- El profesorado que impulsa la experiencia, es *aficionado* al flamenco, tiene una base mínima, o debe formarse para poder desarrollar la intervención.
- La *contextualización* de la propuesta según el centro, marca estrategia diferentes, basadas en figuras locales, o variantes de ciertos palos endémicas de la zona.
- La *participación* con los artistas flamencos locales, permite una experiencia más positiva.
- Es necesaria una adecuación de *recursos* materiales, espaciales y humanos para una propuesta de innovación educativa con calidad.
- Diseñar una *estrategia educativa* que favorezca la aplicación del flamenco tanto de manera transversal, como en las diferentes áreas.
- Favorecer la *vivencia del flamenco* desde la calma y la creatividad.

Otra de las unidades de análisis de la investigación, estudia tres intervenciones en el ámbito de la divulgación educativa y la denuncia pública, como es el caso del colectivo Flow6x8, que, con su protesta aflamencada, irrumpe en espacios públicos, y a ritmo de zapateado, o cante por soleá puede visibilizar determinadas situaciones que consideran injustas, como las que pueden derivar del ejercicio bancario o político.

Los siguientes colectivos analizados son Peineta Revuelta y La Poderío, más orientados a la divulgación de información en clave periodística a través de artículos (La Poderío), o de redes sociales (Peineta Revuelta). Ambos alzan su voz apropiándose del código cultural flamenco, que da lugar a un lenguaje aflamencado, fácil de entender y difundir, que visibiliza a la población madre de este arte, a la población situada en los márgenes, en la zona de exclusión.

En este bloque de experiencias, cobra especial importancia el análisis cultural del flamenco, que es el hilo conductor de cada intervención, más allá de las formas artísticas, o el uso de productos musicales flamencos, en el trabajo de campo se identifica una identidad común a las tres propuestas, que, con objetivos diferentes (divulgación, expresión o denuncia), hace posible una vez más, determinar la claves principales, como son:

- Uso del flamenco como una *herramienta de expresión* y comunicación de las poblaciones excluidas, como un grito de exigencia y rebeldía.
- Intervenciones *no normativas*, tanto en lo periodístico (publicaciones de estilo libre), como en lo artístico (performances flamencas de Flo6x8)
- Rescate del *espíritu libre y rebelde* de un arte que se desarrolla desde la creación más heterodoxa y arriesgada, en un contexto desfavorable en sus orígenes.
- Divulgación de la cultura y la *estética flamenca* en sus diseños, formas, ritmos y lenguaje.

Por último, el trabajo de investigación en torno a los *profesionales* del flamenco, a través de entrevistas en profundidad y la observación participante en sus clases o espectáculos, da cuenta de lo vivo que está el Flamenco, ya que un elevado porcentaje de los artistas actuales, hacen posible que evolucione y se cuestione sus propios márgenes ante cada propuesta escénica.

Los artistas han sido seleccionados, en base a su producción y contribución al flamenco en los últimos 10 años, teniendo en cuenta además aquellos que realizan un trabajo pedagógico por difundir o promover este arte. En este sentido, se han identificado prácticas que, basadas en una profunda convicción por cambiar y mejorar la sociedad, evolucionan, hasta dar al flamenco, en su más puro sentido artístico, una orientación concreta a un fin, como por ejemplo las clases de baile flamenco que imparte Inmaculada Lobato tanto en su academia a mujeres mayores, como en Los Balcanes a mujeres heridas de guerra, tienen un efecto terapéutico, por los propios beneficios del baile y el flamenco. Del mismo modo, artistas como Raúl Rodríguez o Rocío Márquez, estudian y trabajan la forma de dar visibilidad al origen negro del flamenco en el caso de Raúl, o a temas más actuales e injustos como la explotación de los mineros cuando Rocío, bajó al pozo, a solidarizarse con los mineros en huelga en Leon, en 2012. Pero además del baile o el cante, el flamenco también se cuele por los rincones de la universidad y surgen investigadores como Bárbara de las Heras, con su tesis sobre la importancia del cuerpo como vehículo de las emociones, o Antonio Manuel, que elabora una teoría basada en la oralidad, para comprender el origen y el desarrollo del flamenco actual.

Todo ello, contribuye a ampliar las lindes de este arte y esta forma cultural, que, como ya se ha mencionado a través de las diferentes categorías de análisis estudiadas, nos aporta claves que favorecen su aplicación, y éxito, en diferentes contextos.

Discusión y conclusiones

De manera generalizada, podemos concluir las siguientes claves del flamenco como elemento artístico y cultural en su aplicación a la realidad social y educativa.

- Favorece la aplicación del arte a la intervención social, partiendo de las bases establecidas por la Arteterapia. El aprendizaje de las técnicas de cante, baile o guitarra, favorece el proceso de cambio personal mediante la disciplina, la evolución, la relación social, y el trabajo emocional que permite cualquier expresión artística.
- El canal de expresión y comunicación empleado por el flamenco, permite la transmisión de un mensaje desde la persona que actúa, hasta el auditorio que la recibe, empleando unos códigos concretos asociados a la cultura andaluza (se canta en andaluz, tono de voz, escuchas y silencios, diálogo entre las partes...)
- Tradicionalmente ha sido un arte desarrollado y asociado a las colectividades situadas en los márgenes: pueblo gitano, africano, judío... por lo que, en su raíz y memoria, se palpa la exclusión y la marginalidad, que conecta como un imán con los pueblos que sufren. Por ello, el trabajo con colectivos en situación de exclusión, encuentra un común denominador en la expresión flamenca.
- De la situación de exclusión que viven las personas que comienzan a desarrollar el flamenco, nace también la necesidad de resistir y mostrar dignidad ante los atropellos sufridos. El flamenco, es en sí mismo ortodoxo y heterodoxo, es crítico con su realidad, sus letras son afiladas y las personas que las cantan, muestran una firme intención de cambio social.
- El flamenco es en comunidad, en grupo, con la intervención de diversos participantes se hace posible el hecho flamenco. Del mismo modo, las experiencias de intervención estudiadas, solo son posibles en sociedad, trabajando de forma grupal.
- Ligado a la sociabilidad flamenca y desde una perspectiva cultural, el flamenco es un ritual de sociabilidad, que permite además organizar la vida, ya que cuenta con letras y palos específicos para diferentes momentos asociados a las celebraciones, o el acompañamiento en duelos, así como en lo cotidiano del trabajo agrícola, minero o pesquero. Sin duda, es un vehículo de transmisión emocional, que ofrece material muy concreto para la intervención social, en base a la necesidad que se quiera trabajar: asociada a las emociones, el desarrollo de la vida, la aceptación y el desarrollo de la persona.

Todos los elementos descritos están presentes en las experiencias analizadas. Tienen una función clara de soporte a la intervención, y permiten dar calidad y éxito al trabajo. Como ya se ha planteado, pueden dirigirse a distintos grupos sociales, así como adoptar diferentes formas (talleres, formaciones, encuentros, juegos, proyectos, grupos de trabajo...), y darse tanto en la educación formal, como no formal. Siempre teniendo como base la intervención educativa transformadora de la realidad, y el flamenco como aliado en este cambio social.

Con la etnografía resultante de la investigación realizada, se muestra la aplicabilidad y el éxito de la incorporación del flamenco a la intervención social, de este modo, se ofrece un recurso específico, ligado al arte, a la cultura y al territorio andaluz, que ofrece un apoyo relevante en las intervenciones socioeducativas que tradicionalmente se desarrollan con una carencia importante de recursos o apoyos. De este modo, el flamenco puede ser una estrategia viable y óptima, en el desarrollo de las intervenciones.

Referencias

- Agudo, J. y Moreno, I. (coord.) (2012) *Expresiones culturales andaluzas*. Aconcagua
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Barbosa, A. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de pedagogía*, (311), 56–58.
- Barragán, J. M. y Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa. *Educación Social*, 28, 19 - 39.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata
- Carriñon, J. (2011). *Los Cuerpos Flamencos: Descripción Anatómica, Técnicas de Interpretación, Patologías y Cuidados en el Baile. Un análisis documental entre el periodo preflamenco y la “Edad de Oro”*. [Tesis doctoral] Universidad de Sevilla.
- Cruces R, (2002). *Más allá de la música, Antropología y Flamenco (I)*. Signatura de flamenco.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Herder.
- De las Heras Monastero, B. (2013). *Acercamiento al estudio del baile flamenco desde el ámbito de la educación no formal*. <http://ayp.unia.es/dmdocuments/ses0601.pdf>
- Efland, A., Freedman, K., Suhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Paidós.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fantova, F. (2008). Repensando la intervención social. *Documentación social*, 147, 183-198.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- Grötsch K., De-las- Heras B. (2010). *Los caminos terapéuticos del flamenco*. Ecobuk,
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Lavour, L. (1999). *Teoría Romántica del cante flamenco: raíces flamencas en la coreografía romántica española*. Signatura
- Lazotti, L. (1983). *Educación Plástica y visual. El lenguaje visual*. Mare Nostrum.
- León Sillero, J. (2016). *El duende lorquiano de hallazgo poético a lugar común flamenco* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- López Castro, M. (2004). *Introducción al flamenco en el currículum escolar*. Akal, Ediciones.

- López Castro, M. (2007). *La imagen de las mujeres en las coplas flamencas: Análisis y propuestas didácticas*. [Tesis doctoral] Universidad de Málaga.
- Klein, P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 1, 11-18.
- Mandly Robles, A. (2013) Jugar con fuego. Flamenco, juegos de lenguaje y tecnologías de la comunicación. *Gazeta de Antropología*, 29 (1), 117-119.
- Margalef, L. García M. (2006), ¿Qué entendemos por innovación educativa? *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31
- Montenegro (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social. *Athenea Digital*, 1 (1). <http://atheneadigital.net/article/view/n0-montenegro/17-html-es>.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 52(2), 1- 9.
- Moreno, A. (2003). Arteterapia y Educación Social. *Educación Social*, 25, 95–107.
- Moreno, A. (2005). Educación Social: ámbitos de actuación e intervención socioeducativa a través del arte. En *Primer Congreso de Educación de las Artes Visuales*. Actas del congreso. Tarrassa. Septiembre 2005.
- Pardo Rojas, A., Pacheco-Álvarez, M. (2014). Flamencoterapia: intervención alternativa para el alumnado con necesidades educativas especiales a través del baile flamenco. *Revista de investigación sobre flamenco, La Madrugá*, 11, 115-138.
- Pastor Pérez, V. (2015). La intervención social a través del flamenco en la educación. En Cenizo, J., Jiménez, E., *Presumes que eres la ciencia: estudios sobre el flamenco*. (pp. 282-295). Libros con duende
- Petrus, A. Romans, M. Trilla, J. (2002). *Funciones y competencias del educador social. De profesión Educador(a) Social*. Paidós.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el centro de enseñanza*. Grao.
- Rogers, C. (1994). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Segal, H. (1995). *Sueño, fantasma y arte*. Nueva Visión.
- Serrano Guzmán, M. (2016). Efectos de un programa de danzaterapia en la capacidad funcional y calidad de vida de personas mayores residentes en la comunidad. [Tesis Doctoral] Universidad de Granada.
- Steingress, G. (2007). Flamenco postmoderno: entre tradición y heterodoxia, un estudio sociomusicológico. Signatura.
- Washabaugh, W. (1996). *Flamenco, pasión, política y cultura popular*. Paidós.

Fecha de recepción: 04/07/2021

Fecha de revisión: 09/09/2021

Fecha de aceptación: 06/04/2021

MLS - INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Cruz Acosta, R. & Gómez Llata Cázares, E. G. (2022). Desarrollo sustentable y la investigación científica en las relaciones universidades-empresa: retos y contradicciones en el contexto angolano. *MLS Educational Research*, 6(1), 143-158. doi: 10.29314/mlser.v6i1.469.

DESARROLLO SUSTENTABLE Y LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LAS RELACIONES UNIVERSIDADES-EMPRESA: RETOS Y CONTRADICCIONES EN EL CONTEXTO ANGOLANO

Roberto Cruz Acosta

Instituto Superior Politécnico Maravilla de Benguela (Ángola)
cubaneox72@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-7282-8857>

Enrique Gabriel Gómez Llata Cázares

Universidad de las Américas (México)
egomezllata@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-4493-2830>

Resumen. Este estudio muestra la importancia que tiene la vinculación universidad empresa para el desarrollo de proyectos y programas estratégicos, encaminados a la construcción de un modelo de progreso sostenible. Tiene como objetivo analizar la capacidad de generar conocimiento, a través de la investigación científica, y de poder transmitirlo entre los diferentes agentes económicos y sociales que intervienen en los procesos de producción, distribución y consumo, en el contexto angolano. Para ello se realizó una revisión exhaustiva de la literatura, se consultaron varios autores nacionales e internacionales, así como planes y programas educativos autóctonos, para lo que se efectuó una investigación de carácter exploratorio-descriptivo. Con base en los resultados, nos centramos en la importancia de la vinculación para el logro de un desarrollo económico, político y social sostenible, para un país que lucha contra la pobreza y por el desarrollo, como es Angola. Se proponen políticas y estrategias facilitadoras de vinculación universidad-empresa-gobierno. En este país, se enfrentan los desafíos asociados a las asimetrías de poder económico y político que caracterizan nuestra era; el esfuerzo aquí implica una concentración en aquellos temas del desarrollo sostenible, en los cuales puede jugar un papel importante vincular la investigación científica enfocada a esfuerzos renovados, interdisciplinarios relevantes, a las políticas y estrategias universitarias en cuestiones de investigación, identificando fortalezas y debilidades, estimulando el proceso de investigación, generando criterio y pensamiento científico, logrando formar el hábito y cultura de investigación, así como otorgar valoración personal al trabajo realizado y sirviendo además como medio de retroalimentación a la comunidad científica, aplicables a la Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I).

Palabras clave: Desarrollo sostenible; Investigación; Desarrollo e Innovación; vinculación universidad empresa; política y estrategias.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND SCIENTIFIC RESEARCH IN UNIVERSITY-BUSINESS RELATIONS: CHALLENGES AND CONTRADICTIONS ANGOLAN CONTEXT

Abstract: This study shows the importance of the link between the university and the company, with the aim of analyzing the capacity to generate knowledge, through research, technological development and innovation in the process of knowledge transfer in the construction of a sustainable development model. An exhaustive review of the literature is carried out following the qualitative documentary method. Several national and international authors were consulted and even national educational plans and programs, an exploratory-descriptive investigation was carried out. Based on the results, we focus on the importance of linkage to achieve sustainable economic, political and social development for a country that is fighting against poverty and development, such as Angola. Proposing policies and strategies to link University-Business-Government are proposed. In the Angolan context, the challenges associated with the asymmetries of economic and political power that characterize our era are faced. The effort here implies a concentration on those issues of sustainable development in which it can play an important role in linking scientific research focused on renewed efforts. , interdisciplinary relevant to university policies and strategies in research issues, identifying strengths and weaknesses, stimulating the research process, generating scientific criteria and thought, managing to form the research habit and culture, as well as giving personal value to the work done and serving also as a means of feedback to the scientific community. applicable to Research, Development and Innovation (R + D + I).

Key words: Sustainable development; Research; Development and Innovation; university-business relationship; policy and strategies.

Introducción

La época por la que atraviesa la humanidad en la actualidad, posee un gran número de problemas que precisa perentoriamente de una activación de conocimientos. Son las universidades y los centros de investigación los llamados a poner en práctica su rol ante la sociedad y la economía del conocimiento, ya que urge erigir una sociedad inteligente, lo cual constituye un gran reto, debido a sus características, por lo engorrosas que son sus interconexiones, sus relaciones mutuas, o sus fragilidades en común, todo lo cual desemboca en la imperiosa necesidad de inteligencia a la hora de organizarnos.

La docencia y la investigación científica forman parte del papel que debe desempeñar la Universidad en la sociedad, teniendo en cuenta que estos resultados, tanto para los futuros profesionales, las investigaciones, como los proyectos que salgan adelante, dentro de la Universidad y fuera de ella, van a impactar, no solamente en la economía y en la política sino también en la sociedad y el modo de vida de ella; por lo tanto, la Universidad tiene la responsabilidad, a través de la creación del conocimiento, la investigación y la innovación, de participar en los cambios que la sociedad demanda.

La Educación Superior tiene la finalidad de formar ciudadanos aptos para el desarrollo de las comunidades en las que se encuentran, mediante dos de sus funciones esenciales: la educación y la investigación, las que le permitan ser capaces de adaptar sus conocimientos a las transformaciones continuas generadas por la ciencia y la tecnología.

No obstante a esto, la educación superior no tiene solo la función de aportar al avance de la nación proporcionando la fuerza laboral capacitada técnica e intelectualmente que precisa el sector productivo, o preparar los individuos que potencialmente sean los conductores de los asuntos que sean de atención del país, sino además enfocarse en la formación del capital humano idóneo y apto para ocuparse eficazmente de los procesos de cambio que propicien el impulso al progreso tecnológico, científico, cultural y socioeconómico del país (Hanel y Taborga, 1988).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el deber y la posibilidad de contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), debido a que la función y misión que éstas cumplen dentro de la sociedad, las traduce como agentes esenciales para lograrlos, al formar individuos como actores de cambio, con los conocimientos, habilidades, valores y actitudes requeridos para contribuir a esa sostenibilidad. Estas entidades están acreditadas como factores imparciales y fiables, lo que les abre las puertas para entablar concertaciones y crear espacios de cooperación entre diversos actuantes, siendo la educación crucial para alcanzar este tipo de desarrollo.

Los ODS son un reclamo de toda la comunidad mundial, adoptados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para suprimir la pobreza, protegiendo al planeta y al ser humano, con la meta de que, para el 2030, la humanidad goce de paz y prosperidad. Se reconoce su influencia integradora, toda vez que el desempeño en un área repercutirá y tendrá efecto en las demás; así de igual manera se plantea que el desarrollo debe garantizar que exista la sustentabilidad económica, social y climática, de manera equilibrada. Para lograrlos es preciso que los recursos tecnológicos, financieros, la inventiva y los conocimientos, de la sociedad en su conjunto y en todos los ámbitos, estén en función de su cumplimiento (PNUD, 2022).

La Agenda 2030 es conocida por ser un plan de acción mundial a favor de los individuos, el planeta y el progreso, como una continuación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas; los gobiernos locales y regionales pueden influir a través de la implementación de políticas estatales que logren la concientización, el trazado y puesta en marcha de acciones en concordancia con dichos objetivos, a fin de que, la elaboración de planes de desarrollo sea, indistintamente, vista por los países como una necesidad, donde se tenga en cuenta la formación de capital humano experimentado, con fuertes cimientos científicos y tecnológicos, además de la generación de bienes y servicios acordes a las exigencias del mercado, sin perder de vista el planteamiento de Porter (1990), “la prosperidad nacional se crea, no se hereda” (p.163).

En la actualidad, ciertamente se conoce que es la capacidad de innovación con que se cuente, lo que proporciona la fuente de riqueza que garantiza modernos recursos energéticos, nuevas riquezas, mecanismos más eficaces y producciones de vanguardia. A saber, según sea la cantidad de inversiones que una nación haga en el campo de la ciencia y la tecnología, así será la disponibilidad de competencia innovadora, gracias a la cual pueda asumir los grandes retos, respaldado por las normas establecidas para hacer frente en las áreas de educación, salud, transporte, entre otros (Marcovith, 1991).

El objetivo que busca esta investigación es analizar la capacidad de generar conocimiento que tienen las relaciones universidad-empresa, a través de la investigación científica, basado en la misión que tiene la educación superior de “promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación” (Bravo, Illescas y Lara, 2016, p.1), llevado al contexto angolano.

Este documento contiene cinco secciones: Introducción, explicación de la Metodología del estudio, Discusión teórica: revisión de la literatura donde se da a conocer los retos y contradicciones del vínculo universidad-empresa para generar conocimiento, a través de la investigación, el desarrollo tecnológico e innovación en el proceso de transferencia del conocimiento en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible en el contexto angolano, Resultados y finalmente las Conclusiones.

Economía del conocimiento

Peter Drucker (1969), con su texto llamado “La Era de la Discontinuidad”, hizo popular el término economía del conocimiento, pero fue conceptualmente desarrollado anteriormente en 1962, por el economista Fritz Machlup. Instaurar un ambiente idóneo para el desarrollo de la innovación empresarial y el espíritu emprendedor de base tecnológica, es el papel fundamental que desempeñan los gobiernos, para la mejora de la competitividad, en una economía que se asienta en el conocimiento, proporcionando así bienes públicos, como lo es el saber científico y los recursos humanos perfeccionados capaces de crear conocimientos para lograr la evolución de la economía.

La Economía del Conocimiento en sí no produce riquezas y valores por mediación de su transformación en información, sino que, al participar en el proceso de generación o evolución de productos y servicios, éstos cuentan con un valor agregado. Muy importante resaltar que el conocimiento encierra mucho más que información, ya que ésta son datos recogidos y procesados, utilizables en todos los ámbitos, en tanto que el conocimiento entraña modos, criterios, métodos para enfrentar y solucionar diversas situaciones y problemas, herramientas o mecanismos, Know-how, Know-who, que igualmente se revierte en más conocimiento con más utilidad y valor agregado, provechoso y mensurable para la sociedad.

Algunas definiciones de Economía del Conocimiento, como la planteada por Brinkley (2006), se han circunscrito a los sectores productivos caracterizados por su relación más directa con las nuevas tecnologías y la innovación. Sin embargo, esas definiciones son insuficientes para el análisis que aquí nos ocupa, en tanto que la economía del conocimiento se extiende por todos los sectores productivos, además de por otras esferas de la sociedad.

El Banco Mundial (BM) la define como una economía en la que el conocimiento es creado, adquirido, transmitido y utilizado más eficazmente por personas individuales, empresas, organizaciones y comunidades para fomentar el desarrollo económico y social (Banco Mundial, 2003).

Otra definición estudiada es la siguiente:

El conocimiento ha ocupado siempre el lugar central del crecimiento económico y de la elevación progresiva del bienestar social. La capacidad de inventar e innovar, es decir, de crear nuevos conocimientos y nuevas ideas que se materializan luego en productos, procedimientos y organizaciones, ha alimentado históricamente al desarrollo. En todo tiempo han existido organizaciones e instituciones eficaces en la creación y difusión de conocimientos, desde las corporaciones de la Edad Media hasta las grandes empresas de comienzos de siglo XX y desde las abadías cistercienses hasta las academias científicas reales que surgen a partir del siglo XVII. (David y Forey, 2002, p.1)

Los autores antes citados, al referirse a la economía del conocimiento, consideran primordial al cambio cuantitativo, por delante del cualitativo, ya que el elemento clave lo constituye un aumento acelerado de adquisición, generación, acopio, e incluso,

declinación del conocimiento. Dicho en términos de Brinkley (2006): What we see today is essentially more of the same but operating on a bigger scale and at a faster pace (Ibid., p.5).

Lograr con precisión qué es economía del conocimiento es, por mucho, un desafío, toda vez que ese producto objeto de mercadería el conocimiento- propiamente dicho, es complejo de determinar. De ahí que es entendible que no se cuente con un número considerable de definiciones, siendo algunas pocas las que admitan una cuantificación. Hay que aceptar la ausencia de, al menos, una definición que recoja todos los elementos referentes a la economía del conocimiento, a saber, indistintamente todas cuentan con ventajas y desventajas.

Siguiendo lo que plantea el Banco Mundial (2007), la estrategia debe tener como centro el conocimiento y guiarse por cuatro componentes:

1. La base educativa de formación y capacitación nacional:

La fuerza laboral debe estar conformada por individuos preparados, entrenados y educados, con aptitudes para perfeccionar y aplicar sus conocimientos con eficacia.

2. Infraestructura de acceso a la información y las telecomunicaciones:

Un adecuado y sofisticado soporte de información hará de la comunicación, expansión y tratamiento de la información y el conocimiento un proceso más fluido.

3. El sistema de innovación:

La conformación de un efectivo sistema de innovación recoge universidades, centros de investigación, consultores, asesores, otras instituciones y organizaciones que producen los nuevos saberes y técnicas, se apropian de la avalancha de conocimientos a nivel mundial y los aplican en las nuevas situaciones y necesidades de la comunidad. Las inversiones gubernamentales en innovación, ciencia y tecnología deben comprender todo el espectro de infraestructura y gestiones institucionales, comenzando por la divulgación de tecnologías elementales hasta las tareas investigativas más progresistas.

4. Los marcos institucionales, de gobierno y negocios:

El sistema de gobierno que impera en el país y la estimulación económica que produce, debe proporcionar el aprovechamiento efectivo y un otorgamiento satisfactorio de financiamiento, estimulación al espíritu empresarial y a la inventiva, expansión y correcta aplicación del conocimiento.

A partir de este planteamiento podemos determinar la importancia que le brinda el BM al conocimiento, es evidente que se considera el intercambio de saberes como una acción de vanguardia, así como la aplicación de soluciones innovadoras. Siempre poniendo en un plano relevante la inversión en la superación del capital humano, como garantía de la posibilidad de adquirir habilidades acordes, de su protección social, y que a su vez alcance a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en la que se desenvuelven. De ahí que se entienda que sea el conocimiento un factor clave en la capacidad para influir que pudiera ejercer el BM dentro de la agenda mundial de desarrollo.

Las palabras de Freeman y Pérez (1988), nos ayudan a contextualizar lo antes expresado, cuando hacen referencia al desarrollo de actividades de forma exhaustiva para insertar los conocimientos obtenidos a partir del progreso científico y tecnológico en sus materiales, servicios o procesos productivos, encaminado a la incorporación de valor e innovación. Dentro de este pilar se encuentra la aparición de tecnologías actualizadas,

industrias completas en su auge y su decadencia, financiamiento para infraestructura, movimientos cambiantes de localización mundial de las principales empresas e industrias tecnológicas, sumado a otras transformaciones de estructuras como la mano de obra y la conformación organizacional de las empresas.

De todo lo antes dicho, se puede llegar a la conclusión de que todas las definiciones de economía del conocimiento analizadas, convergen en dos puntos fundamentales, uno es la magnitud e intensificación de la utilidad del conocimiento y otro es la función que éste ejerce en la sociedad y la economía.

Método

Esta investigación es el fruto de una revisión profunda de la literatura siguiendo el método documental cualitativo. Se consultaron varios autores nacionales e internacionales e incluso planes y programas educativos nacionales, se realizó una investigación de carácter exploratoria-descriptiva, con el objetivo de indagar tanto las IES como el sector productivo, la capacidad de generar conocimiento que tienen las relaciones Universidad-Empresa, a través de la investigación, el desarrollo tecnológico e innovación en el proceso de transferencia del conocimiento en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible en el contexto angolano.

Las relaciones universidades-empresa

En los tiempos que corren, la globalización está presente y se esparce por todo el mundo, ocasionando cambios y alteraciones constantes. De esta realidad la universidad no puede estar ajena, como no lo debe estar a las demandas de la sociedad actual. Solo con una educación de calidad, con un sistema que promueva e impulse proyectos de investigaciones oportunas, convenientes y en consonancia con líneas trazadas centralmente, enfocadas en atender y dar respuesta, de una manera factible y alineada con los reclamos sociales que se presentan.

Todo el panorama antes descrito, a lo que se suma una variedad de políticas de ajuste asumidas por los países africanos, desemboca en el análisis de cuestiones sobresalientes, como son el rol de la universidad y del sector empresarial africano en el siglo XXI. De ahí que, amén de que es una realidad el rezago existente en comparación con los países desarrollados, se origina la inquietud por lograr una vinculación fortalecida entre dos de los sectores más determinantes en el desarrollo de la sociedad, como son evidentemente, la universidad y la empresa.

El papel primordial de las universidades es crear ciencia pensando críticamente mediante la observación, la descripción y explicación de los fenómenos que se dan en la naturaleza y la sociedad. La universidad, además de formar profesionales, también es creadora de ciencia que busca la verdad, porque universidad que no busca la verdad deja de ser academia. Un sistema de educación superior debe tener implícito esquemas de investigaciones científicas, donde se ejercite la práctica epistemológica en torno a los problemas nacionales mediante la ciencia aplicada y el descubrimiento mediante la ciencia básica. Si no se desarrolla la ciencia tampoco se desarrollará la pedagogía de las ciencias.

La universidad aporta a la relación conocimiento científico, el que se aplica bajo la forma de ideas, innovaciones, patentes, recursos de investigación, resolución de problemas prácticos, formación de recurso humano, tecnología, etc. El sector productivo

facilita a la relación conocimiento de naturaleza técnica, capacidad financiera y un vasto campo de investigación, que requiere el respaldo del científico universitario. El lugar de encuentro de esta relación selectiva de cooperación, de naturaleza socio-económica, es el mercado de conocimiento, organizado para compartir y transferir conocimiento en un entorno social global.

El mercado de conocimiento conformado por el vínculo Universidad-Empresa, enlaza a estos sistemas en la producción, consumo y transferencia del conocimiento. El logro de niveles de desarrollo social y económico propios de economías avanzadas depende de la capacidad de generar conocimiento, mediante la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación, y de poder transmitirlo entre los diferentes agentes económicos y sociales que intervienen en los procesos de producción, distribución y consumo.

La universidad tiene, dentro de sus funciones, la de producir conocimiento, la que tiene que adquirir una nueva relevancia, puesto que, entre el desarrollo tecnológico y la investigación científica, existe una confluencia cada vez más elevada. Pero, por supuesto, esto no lo debe hacer sola, sino que para ello debe contarse con la actuación del gobierno, así como actores y funcionarios del sector empresarial, junto al denominado sistema de ciencia y tecnología (Corona, 1994). Esto coincide con la coyuntura en la que se le reclama de la universidad africana, un rendimiento más relevante, que sea sensitiva en relación a las carencias y exigencias de la población; al mismo tiempo en que la industria pasa por el apremio de una competencia cada vez más recrudescida, a causa de la economía globalizada y la internacionalización de la tecnología, lo que la obliga a asumir una postura apremiante ante el acelerado ritmo de evolución tecnológica.

La vinculación, viéndola desde la perspectiva de la universidad, tiene un claro propósito, el que debe ser asimilado como la maquinaria que propicia que la investigación sea de una calidad superior, conjuntamente con la docencia universitaria, así como una mejor identificación con las demandas de la sociedad. Viéndola desde el punto de vista de la empresa, la vinculación juega un papel primordial dentro del mercado competitivo, mediante la elevación de la eficiencia de procesos que afiancen los niveles de generación de bienes y servicios sobre la base de la tecnología que ha sido transmitida por la universidad, la cual, en la casi totalidad de casos, pertenece novedosas creaciones tecnológicas que propician, no solo una mayor calidad de los productos, sino también, costos inferiores.

De ahí que, la vinculación entre la universidad y el sector empresarial sea un proceso propenso a recibir estímulos, en la medida que ambas instituciones coadyuvan para que exista un desarrollo constante e incentivación para lograr el tan necesario progreso tecnológico y científico que las naciones africanas precisan para enfrentarse y dejar atrás la pobreza y el rezago, algo que no se ha logrado concretar fuertemente en la universidades angolanas.

Algunos autores como Saavedra (2009) y Martínez Pavés, citado en Moctezuma (1996), coinciden en señalar la necesidad de construir un puente entre el mundo de la investigación y el sector productivo, y esto solo puede darse en el marco de una cooperación efectiva (Saavedra, 2009), planteamiento que asumimos como muy acertado, toda vez que ambos sectores deben interrelacionarse y crear una cooperación mutua, de la que pueden surgir resultados innovadores, acordes como respuesta a lo que la sociedad necesita.

Theodore Shultz, Premio Nobel de Economía en 1979, (citado por Grañó, 2015), planteó de manera preclara, que “la educación es una forma de inversión, como contraposición a quiénes la consideran un gasto (...) Si queremos que nuestra sociedad progrese, es necesario invertir en educación” (p.1).

Según Joseph E. Stiglitz (2014), la inversión en educación es una de las preocupaciones más grandes de los gobiernos, por lo que, si algún país no invierte en educación y no fomenta su propia industria (que no sea en base de explotar sus recursos naturales), se quedará estancado, hasta que por el paso del tiempo terminará desapareciendo. La educación tiene un efecto directo sobre la vida de las personas y sobre la sociedad en su conjunto. Si queremos que nuestra sociedad progrese, es necesario invertir en educación.

El sistema educacional de un país debe ser una de las más grandes prioridades para su gobierno, invertir en él constituiría la garantía de contar con los profesionales imprescindibles para lograr el desarrollo que necesita, por lo que el país que no lo haga estará condenado al estancamiento, con el transcurso de los años perecerá, como igualmente sucede con la industria, siempre preservando sus recursos naturales.

Antecedentes de vinculación entre Universidad - Empresa en Angola

Durante las últimas décadas, Angola mostró persistentes altos y bajos en la ligazón universidad- sector productivo, bien como escasa inversión en ciencia, tecnología e innovación en relación con otras naciones, reflejando la declinación creciente en los tres últimos gobiernos públicos federales en terrenos de producción y aplicación de conocimiento.

No obstante, la importancia y los beneficios generados por la vinculación de IES con empresas en la sociedad, esta forma de alianza aún es muy escasa en Angola, lo que causa una disminución en el valor dado a esa actividad, así como apoca la iniciativa de cooperar en ese tipo de proyectos. La limitada capacidad de transferencia de IES angolanas dificulta que las acciones de vinculación pasen para una segunda etapa donde la transmisión de alta tecnología es afirmada, condicionando el desarrollo de las empresas.

Nos enfrentamos a diversas situaciones en las que, por ejemplo, los empresarios consideran que en las universidades no se tienen presentes las problemáticas que las industrias enfrentan; la universidad es considerada impulsora del conocimiento, aun así, no hay un abordaje al respecto relacionado con la industria. El eslabón más relevante que involucra a la empresa con la universidad son los cursos cortos, los que no son suficientes para llevar a cabo una fuerte actividad de cooperación. Además, existen dificultades del ámbito comunicacional, en lo que respecta a las empresas, mostrándose faltas de interés e indiferencia hacia el sector empresarial, orgullo por parte de investigadores, baja capacidad instalada, entre otras.

Es necesario que la universidad se conecte con las empresas por medio de estrategias que permitan avanzar para una mejor calidad educacional y que, como solución para los problemas de la sociedad, sea del nivel local al internacional, sea capaz de fortalecer sus estructuras de los consejos institucionales y estatales de vinculación.

Debemos estar conscientes de que la vinculación no es un mandato del gobierno o del rector por su vez, pero sí por la voluntad de la Universidad y de la industria. Para alcanzar la vinculación, debe ser una parte fundamental de las unidades de vinculación, diagnóstico nacional, redes de vinculación, etc., para robustecer esa cadena.

Las universidades en Angola no han sido ajenas a esta tendencia, en particular a partir de los años 2004, cuando el estado angolano instó a las universidades públicas a buscar nuevas formas de conseguir recursos que ayudaran a su sostenimiento. Sin embargo, los resultados efectivos de las diversas modalidades de vinculación, aún dejan mucho que desear y mayormente se quedan en las buenas intenciones, en inversiones modestas por parte de las universidades y en ingresos que, o no mejoran sustancialmente los ingresos de las universidades, o si lo hacen, están basados en actividades más próximas a las consultorías y servicios en los que no hay generación de conocimiento ni transferencia del mismo.

Nos centramos en la importancia de la vinculación para el logro de un desarrollo económico, político y social sostenible para un país que lucha contra la pobreza y por el desarrollo como es Angola. Para atender los nuevos procesos, se establecerán indicadores que reflejen en qué medida las universidades poseen un desarrollo institucional y normativo que favorezca las actividades de vinculación. Esto permite distinguir cuáles son las potencialidades con que cuenta la universidad para enfrentar los objetivos propuestos, así como determinar las acciones de integración orientadas a la explotación y uso del conocimiento y capacidades con que cuenta la universidad, de las actividades que están relacionadas con la generación de conocimiento y desarrollo de habilidades en el marco de la interacción con la comunidad no académica.

Retos y contradicciones en el contexto angolano

La población angolana es de aproximadamente 18,5 millones de personas, y la mayor parte reside en zonas urbanas.

Los ingresos no petroleros disminuyeron a pesar de la política fiscal y las medidas administrativas para mejorar y recaudar impuestos, lo que refleja la desaceleración económica. En el contexto político Angola ha mantenido la estabilidad desde el final de la guerra civil de 27 años en 2002. En 2010, una constitución estableció un sistema parlamentario presidencial con el presidente, ya no elegido por votación popular directa, sino como el líder del partido que ganó la mayoría de los escaños.

El actual presidente João Lourenço, del partido del Movimiento de Liberación Popular de Angola (MPLA), asumió el cargo en septiembre de 2017. Desde entonces, el gobierno devaluó la moneda, endureció la política monetaria y reanudó la consolidación fiscal.

Los mayores recortes de gastos se implementaron en inversiones públicas y subsidios. Para 2018, el presupuesto previo que la consolidación fiscal dependería de recortes salariales e inversiones. Tanto los ingresos petroleros como los no petroleros han disminuido más que los gastos y son en parte responsables de la desaceleración de la consolidación fiscal, como se muestra en la Figura 1.

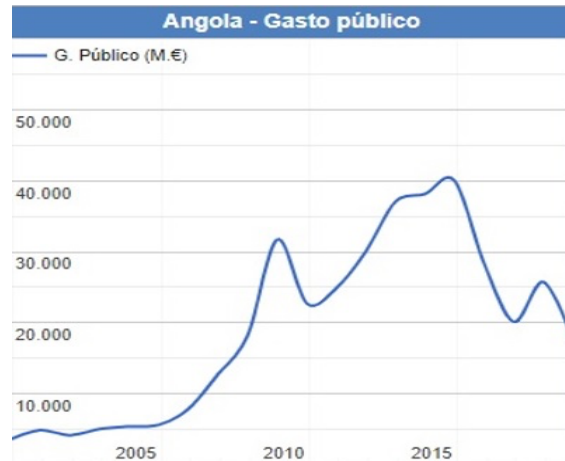


Figura 1. Ranking de Gasto público Angola 2018

Nota: Fuente: Fondo Monetario Internacional, Anuario de Estadísticas de las Finanzas Públicas y archivos de datos, y estimaciones del PIB del Banco Mundial y la OCDE. Angola.

Dentro de estos gastos se encuentran los que pudieran dedicarse a las inversiones en educación, lo que limita en gran medida cualquier avance en cuanto a la investigación científica.

Los ingresos no petroleros disminuyeron a pesar de la política fiscal y las medidas administrativas para mejorar y recaudar impuestos, lo que refleja la desaceleración económica.

Como desafíos de desarrollo, Angola ha logrado un progreso económico y político sustancial, sin embargo, el país continúa enfrentando enormes retos, incluido la reducción de la dependencia del petróleo y la diversificación de la economía, la reconstrucción de la infraestructura, aumentando la capacidad institucional y mejorando los sistemas de gobernanza y gestión de las finanzas públicas, los indicadores de desarrollo humano y las condiciones de vida. Segmentos considerables de la población viven en la miseria, sin la posibilidad de acceder a los servicios básicos, y el país adolece de políticas de desarrollo participativas.

La investigación científica en Angola.

Según el Instituto Nacional Estadístico de Angola, la Enseñanza Superior pública cuenta con apenas un doctor por cada 194 estudiantes, mientras que en la privada cuenta con uno por cada 526 estudiantes. Señala además que el grado de doctor lo posee solo el 10 % de los docentes, y el 33% el grado de maestro. Estos datos permiten demostrar el poco avance en la categorización científica que alcanzan los profesores universitarios en este país. Creemos que es el trabajo de investigación científica el que dará como resultado la solución de numerosos problemas y desafíos que Angola enfrenta hoy y mañana.

El Rango de revista SCImago (SCImago Journal Rank), es un factor de medición mediante el cual se puede obtener información estadística sobre la calidad de las publicaciones científicas, a partir del conteo de las veces que ha sido citada cada publicación. Gracias a este cálculo, además, se obtiene el dato ponderado de la relevancia y reputación de las revistas de donde se originan dichas citas. Este indicador nos da la posibilidad de conocer el estado actual del país en lo que respecta a la producción científica.

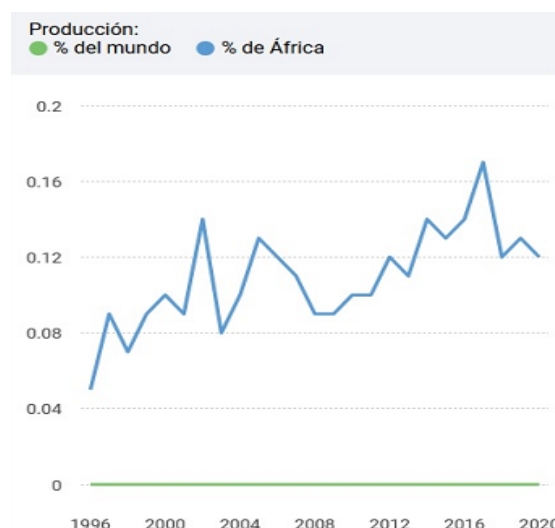


Figura 2. Influencia científica de las revistas académicas en la producción científica en Angola y el mundo.

Nota: Fuente: SCImagoJournal Rank. Angola 2021

Como se muestra en la figura 2, las referencias de citas provenientes de revistas científicas de la región, fluctúan indistintamente de una manera inestable, en el rango de año 1996 al 2014, siendo en gran medida superior a partir de ese año, pero igualmente experimenta un descenso sustancial en el 2017, lo que denota la poca participación universitaria en esta actividad.

Es evidente que la consulta de artículos científicos correspondientes a revistas indexadas no era algo común en años anteriores, situación que ha cambiado en la actualidad. Esta estadística nos da la idea del impacto que tienen las publicaciones científicas, tanto de la región como del mundo, siendo un elemento importante a tener en cuenta a la hora de conocer cómo se comporta la investigación científica, esencialmente en las universidades angolanas.

Adoptamos la definición de investigación siguiente, dada por Arenas, Toro y Vidarte (2000), por considerar que reúne todos los elementos necesarios relacionados con los objetivos trazados:

Es una actividad humana orientada a la obtención de nuevos conocimientos y, por esa vía, ocasionalmente, dar solución problemas o interrogantes de carácter científico. Es el acto de llevar acabo estrategias para descubrir algo. También permite hacer mención del conjunto de actividades de índole intelectual y experimental de carácter sistemático con la intención de incrementar los conocimientos sobre un determinado asunto (p. 87).

En virtud de esta definición, podemos argumentar que la investigación es un proceso social, que transita por etapas y momentos, del cual resulta un método para la producción de conocimiento. Va encaminado a responder y dar solución a problemas, situaciones e interrogantes que se presentan, tanto en el campo del saber como del hacer, desde una posición de análisis y reflexión de los sujetos o la teoría. Está definida en dependencia del contexto en el que se efectúa, por individuos, en ejercicio individual o grupal.

Uno de los temas más acuciantes objeto de investigación es la pobreza, la que cada día aumenta a ritmos elevados, especialmente en los países con bajos ingresos, debido a precarias condiciones económicas como resultado de conflictos políticos, condiciones climáticas, etc., dentro de los que se distinguen los países africanos, en especial, África subsahariana.

Michel P. Todaro (1988) apunta que “el desarrollo debe concebirse como un proceso multidimensional que implica cambios de las estructuras, las actitudes y las instituciones, al igual que la aceleración del crecimiento económico, la reducción de la desigualdad y la erradicación de la pobreza” (citado en González, 2006, p. 166).

A saber, en concordancia con lo planteado por Todaro, en el logro del desarrollo deben verse involucradas todas las aristas de la sociedad, brindando aportes sustanciales que revolucionen y logren transformar el escenario existente en cada país o comunidad.

La ciencia, la tecnología y la innovación están reconocidas por la ONU como elementos clave para lograr ese desarrollo económico social, asimismo su aportación en el cumplimiento de los ODS. Es preciso que las decisiones políticas estén asentadas en investigaciones científicas y no que solo sean meras testigos inertes, ya que de su influencia y actuación se obtienen los indicadores necesarios para conocer el nivel de avance de los países y cuánto se van acercando a los ODS, dando así la posibilidad de rectificar el rumbo.

Y es ahí donde entra a accionar la universidad. Su relación con las empresas juega un papel preponderante en la transformación de ese escenario económico, desde su entorno local y regional, apoyado por un marco legal implementado por el Gobierno, que le permita obtener créditos que faciliten la creación de centros de investigaciones, donde la Universidad y las empresas puedan vincular su gestión activa, mediante proyectos avanzados de impacto social.

Resultados

Como resultado de esta investigación se realiza la siguiente propuesta de políticas y estrategias de Investigación, Desarrollo e Innovación, I+D+I, con la intención de contribuir al proceso de transferencia del conocimiento en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible en el contexto angolano.

- Promover la investigación en todas sus modalidades: sistematización de conocimientos, estudios exploratorios, investigación formativa, investigación básica, investigación aplicada, entre otras.
- Promover la inserción de los investigadores de la IES en la comunidad científica internacional a través de su involucramiento en redes internacionales y trabajos en junto a investigadores extranjeros.
- Priorizar las investigaciones que: a) se inserten dentro de las líneas de la Agenda de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I) de las Universidades; b) tengan como objeto de estudio la realidad nacional y/o África subsahariana; c) puedan ocasionar un impacto en el desarrollo (tecnológico, económico, ambiental, cívico-institucional y psico-social) de Angola y/o de la región África subsahariana; d) posean un enfoque interdisciplinario; y e) sean parte del proceso de formación de doctores.
- Promover que las diferentes unidades académicas en el pre y posgrado- cuenten con sus propias líneas de investigación en consecuencia con la Agenda I+D+I.
- Promover las competencias investigativas a todos los niveles, fortaleciendo y desarrollando recursos humanos del mejor nivel. En la promoción a cargos de dirección académica, así como en las nuevas contrataciones, además de considerar el mejor nivel académico, un requisito fundamental a considerar será la experiencia de los profesionales en I+D+I.

- Poner en marcha un sistema de estimulación a las actividades de I+D+I a través de diversos mecanismos y por medio de la carrera académica. En particular, en las contrataciones, procurar incorporar en el cuadro académico a profesionales jóvenes talentosos altamente cualificados- con experiencia y currículo de investigación.
- Impulsar un modelo de docencia que suscite, desde el aula de clase, el pensamiento crítico y la generación de conocimientos. Además, promover la retroalimentación de la docencia con el conocimiento obtenido de las actividades de I+D+I en la Universidad.
- Facilitar relaciones de cooperación armónicas entre los diferentes proyectos y programas de I+D+I, y de éstos con las maestrías y doctorados.
- Incrementar la producción intelectual publicable de investigadores, profesores y estudiantes como mecanismo de divulgación de los resultados de sus trabajos y proyectos, y promover el uso de las publicaciones como material de apoyo a la docencia
- Procurar una mayor promoción y representación de la producción intelectual de docentes de la Universidad en las redes sociales, plataformas internacionales reconocidas y publicaciones adscritas a sistemas de indexación internacional.
- Procurar una mayor inclusión de artículos de académicos extranjeros en publicaciones periódicas de la Universidad, así como la inclusión de las revistas de la Universidad en bases de datos y catálogos internacionales de revistas indexadas.
- Transmitir ágil y oportunamente, los resultados de la investigación e innovación a la sociedad civil, el Estado, los organismos internacionales y el sector privado del país, con el fin de lograr un mejor impacto en la sociedad. Toda investigación debe ser compartida con grupos o actores de la sociedad interesados en conocer los resultados de las mismas.
- Procurar mejor visibilidad internacional en el tema de innovación creando alianzas con universidades, organizaciones internacionales, redes de innovación, asociaciones internacionales, así como instancias y ambientes locales de innovación.
- Promover la producción de patentes y garantizar la protección de la Propiedad Intelectual de la Universidad. Se implementará un sistema de Propiedad Intelectual con normas jurídicas y un reglamento específico.
- Favorecer la transferencia de tecnología hacia la Universidad y de la Universidad a las empresas y sociedad. En tal sentido, se diseñarán estrategias de transferencia de resultados y difusión de las actividades de I+D+I.
- Establecer mecanismos para atraer la inversión extranjera en investigación y desarrollo para facilitar la sostenibilidad de los proyectos de I+D+I
- Establecer estrategias de consecución de los recursos financieros necesarios para la materialización de estas políticas de I+D+I. La definición de un presupuesto estable y bien definido para I+D+I, representaría un enorme avance en la consolidación de estas funciones universitarias.
- Promover programas interdisciplinarios que produzcan impacto en el desarrollo económico, social y humano sostenible en las diferentes comunidades, municipios, regiones y en el país en su conjunto.
- Aprovechar las alianzas estratégicas -vinculación a redes y asociaciones internacionales- para el establecimiento de proyectos conjuntos de investigación e innovación. Se incentivarán las investigaciones que incorporen un componente internacional.

- En sus actividades de I+D+I, las Universidades promoverá la ética profesional y la responsabilidad social.

Estrategias de Implementación de las Políticas I+D+I, para que las Políticas de I+D+I adquieran sentido, éstas tienen que expresarse en líneas de acción concretas. La Dirección de Investigación y Proyección Social cuenta actualmente con algunos instrumentos valiosos de probada efectividad para promover el desarrollo del sistema de I+D+I.

Las políticas universitarias en materia de investigación, desarrollo e innovación no solamente deben ser congruentes a partir de su implementación, sino que encontrarán en la misma los mecanismos y procesos idóneos para su realización. La política expresa de producción intelectual debería estar vinculada a la escala de méritos de los académicos, y articulada a un sistema de retribución económica de acuerdo a la productividad intelectual. En el mismo orden, deben implementarse políticas (y acciones concretas) de propiedad intelectual en las Universidades que cuenten con procedimientos claros y expeditos para trámites de patentes, modelos industriales, registro de obras, revistas, software y marcas.

Para la promoción de la actividad investigativa de la Universidad en las comunidades científicas internacionales se trazará un plan de trabajo con todas las unidades académicas de las Universidades, a fin de dar una coherencia y una mayor proyección internacional a las actividades de investigación e innovación que se realiza.

Conclusiones

La vinculación universidad-empresa es una estrategia que fomenta la transferencia de conocimiento y tecnología, sin embargo, no es una actividad fácil; las instituciones de educación superior deben comprender la importancia y la urgencia de la investigación científica en función del desarrollo sustentable, y no mantener el esquema tradicional donde la Universidad solamente se preocupa por el futuro profesional a graduar. Es necesario que la vinculación con la empresa comience a jugar un nuevo papel, donde las universidades garanticen la transferencia de conocimientos en unión al sector empresarial, para cumplir con la parte que le corresponde dentro de la sociedad y su desarrollo.

Con esta investigación se ha logrado demostrar la importancia de la vinculación entre la Universidad y el sector productivo, donde las instituciones de educación superior en Angola deben de realizar esfuerzos importantes para formalizar la actividad, donde los contratos entre otras instituciones educativas, empresas y gobiernos, han sido insuficientes y no se les ha dado un seguimiento de su cumplimiento, dónde deben de dar a conocer al sector productivo las capacidades de satisfacer la problemática para así poder ser atractivos; donde se necesita ampliar la generación de conocimiento teniendo en cuenta las nuevas tecnologías.

Con base en los resultados obtenidos se dan a conocer la propuesta de políticas y estrategias de Investigación, Desarrollo e Innovación, I+D+I, con la intención de contribuir al proceso de transferencia del conocimiento en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible en el contexto angolano.

Referencias

- Arenas, B., Toro, D. y Vidarte, J. A. (2000). Concepto de Investigación. *Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales* 8(15), 87-90. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6138488.pdf>
- Banco Mundial. (1990). *World Development Report 1990: Poverty*. Washington DC. <http://documents.worldbank.org/curated/en/424631468163162670/pdf/PUB85070REPLACEMENT0WDR01990.pdf>
- Bravo, G.; Illescas, S. y Lara, L. M. (2016). El desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes universitarios. Una necesidad para la formación de investigadores. *Revista de Cooperación*, 10. <https://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-03.pdf>
- Brinkley, I. (2006). *Defining the knowledge economy*. The Work Foundation, research paper. <https://www.igi-global.com/dictionary/indigenous-knowledges-and-knowledge-codification-in-the-knowledge-economy/16327>
- Corona, L. (1994). La universidad ante la innovación tecnológica. In M. Á. Campos y L. Corona (Coords.), *Universidad y vinculación. Nuevos retos y viejos problemas* (pp. 123-138). Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=5765090&pid=S1607-4041200500020000500005&lng=es
- David, P. y Foray, D. (2002). Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. *Comercio Exterior*, 52 (4), 72-490. http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_u5_act3.pdf
- Drucker, P. F. (1969). *Landmarks of tomorrow: A report on the new "post-modern" world*. Transaction. https://books.google.co.ao/books/about/Landmarks_of_Tomorrow.html?id=AzEDmQEACAAJ&redir_esc=y
- Freeman, C. y Pérez, C. (1988). Structural crises of adjustment: business cycles and investment behaviour. En G. Dosi et al., (Eds.), *Technical Change and Economic Theory*. Columbia University press. <http://www.carlotaperez.org/downloads/pubs/StructuralCrisesOfAdjustment.pdf>
- González Arencibia, M. (2006). *Una gráfica de la Teoría del Desarrollo. Del conocimiento al desarrollo humano sostenible*. Universidad de Málaga. <http://www.eumed.net/libros/2006/mga-des/>
- Grañó. M. (2015). *Invertir en educación, 5 motivos de peso*. Keiser University <https://ined21.com/5-motivos-para-invertir-en-educacion/>
- Hanel y Tabora, H. (1988). Algunas consideraciones sobre la educación superior, *Revista de la Educación Superior*, 17, 124-130. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/68/4/2/es/algunas-consideraciones-sobre-la-educacion-superior>
- Joseph E. et al. (2004). *Creating a Learning Society. A New Approach to Growth, Development, and Social Progress*. Columbia University Press. www.jstor.org/stable/10.7312/stig15214.1. Accessed 28 Apr. 2020.

- Marcovitch, J. (1991). Gestión tecnológica en la empresa y desarrollo. In *Camino moderno al desarrollo. El rol de la gestión tecnológica*. Santiago de Chile. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, (pp. 21-41). <http://publicaciones.anuies.mx/biblioteca-cises/1016/camino-moderno-al-desarrollo-el-rol-de-la-gestion-tecnologica>
- Martínez Pavez, C. (1993). *Universidad-Sector Productivo, nuevas formas de vinculación, parques tecnológicos e incubadoras*. Cinda, Santiago de Chile. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista97_S4A1ES.pdf
- Moctezuma, P. (1996). Universidad sector productivo, nuevas formas de vinculación, parques tecnológicos e incubadoras. *ANUIES*, 97, http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista97_S4A1ES.pdf
- PNUD. (2022). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. ODS en acción*. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Porter, M. E. (1990). ¿Dónde radica la ventaja competitiva de las naciones? In *President and Fellows Conference*. Harvard College. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=63466>
- Saavedra, M. (2009). Problemática y desafíos actuales de la vinculación universidad empresa: El caso mexicano. *Faces*, 19, 100-119. <https://biblat.unam.mx/es/revista/actualidad-contable-faces/articulo/problematika-y-desafios-actuales-de-la-vinculacion-universidad-empresa-el-caso-mexicano>
- SCImago. (2019). *Journal Rank*. <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?country=IL>
- Stiglitz, J. E., (2014). *Inequality, Wealth, and Growth: Why Capitalism is Failing*. <https://www.mediatheque.lindau-nobel.org/videos/33963/joseph-stiglitz/meeting-2014-eco>
- Todaro, M. P. (1988). El significado del desarrollo y sus diversas teorías explicativas. *El desarrollo económico del Tercer Mundo*. (pp. 93-140.) Alianza Universidad Textos. <https://www.abebooks.co.uk/desarrollo-econ%C3%B3mico-Tercer-Mundo-Todaro-Michael/22522592240/bd>

Fecha de recepción: 20/05/2020

Fecha de revisión: 24/07/2021

Fecha de aceptación: 07/03/2022