Libro de autoría colectiva

INNOVACIÓN EDUCATIVA

INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Ciencia Latina Internacional
CID editorial
ALAC
REDIB
Crossref
Redilat
Red de Investigadores Latinoamericanos

Abril 2023 – CID - Centro de Investigación y Desarrollo

Copyright © CID - Centro de Investigación y Desarrollo

Copyright del texto © 2023 de Autores

libros.ciencialatina.org

editorial@ciencialatina.org

Atención por WhatsApp al +52 22 2690 3834

Datos Técnicos de Publicación Internacional
Título: **Libro de Autoría colectiva "Innovación Educativa"** **Editor:** CID - Centro de Investigación y Desarrollo **Diseño de tapa:** CID - Centro de Investigación y Desarrollo **Corrección de Estilo:** CID - Centro de Investigación y Desarrollo **Formato:** PDF **Páginas:** 198 pág. **Tamaño:** A4 **Requisitos de sistema:** Adobe Acrobat Reader **Modo de acceso:** World Wide Web **Incluir:** Bibliografía **ISBN:** 978-99925-13-37-8 **DOI:** https://doi.org/10.37811/cli_w857

1ª. Edición. Año 2023. Editorial CID - Centro de Investigación y Desarrollo.

El contenido del libro y sus datos en su forma, corrección y fiabilidad son responsabilidad exclusiva de los autores. Permite la descarga de la obra y compartir siempre que los créditos se atribuyan a los autores, pero sin la posibilidad de cambiarlo de cualquier forma o utilizarlo con fines comerciales

Prohibida su reproducción por cualquier medio.

Distribución gratuita

INDICE

CAPITULO I 4
La práctica pedagógica en un proceso de cambio 4

CAPITULO II 18
COVID-19 y las oportunidades en el ámbito educativo 18

CAPITULO III 43
Desafíos de los docentes de educación superior técnica y tecnológica frente a las adaptaciones curriculares para estudiantes con capacidades auditivas especiales 43

CAPITULO IV 57
Diagnóstico situacional personal y académico que oriente a un servicio de tutoría en la Universidad San Pedro – Filial Piura, Perú 57

CAPITULO V 86
Diseño Y Validación De Una Escala De Satisfacción Académica En Estudiantes De Enfermería (Esae) De Una Universidad Pública Peruana 86

CAPITULO VI 112
El Currículo Intercultural: Una Propuesta Educativa Que Integra Comunidades Diversas 112

CAPITULO VII 125
Implementación de una estrategia didáctica mediante animación virtual a los estudiantes de 1° año de la facultad de odontología de la Uagro. 125

CAPITULO VIII 138
La Efectividad De Utilizar Un Curriculo Contextualizado Para Enseñar Ingles En Las En Las Islas Galapagos 138

CAPITULO IX 145
Los derechos humanos y las instituciones de educación superior. Consideraciones para el caso de México 145

CAPITULO X 155
Metodología B-learning y uso de las TIC En La Enseñanza De Inglés Como Lengua Extranjera: Una Revisión De Literatura Académica 155

CAPITULO XI 167
El liderazgo pedagógico y su incidencia en la calidad del desempeño docente. 167

CAPITULO XI 184
Afrontamiento de estrés académico en estudiantes de fisioterapia de la Universidad Estatal De Bolívar, Guaranda 184

CAPITULO I

La práctica pedagógica en un proceso de cambio

Mg. Denis Liz Leiva-Huamanyalli
deleivah@ucvvirtual.edu.pe,
https://orcid.org/0000-0002-5501-2274
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Dra. Patricia Mónica Bejarano-Alvarez
pbejaranoa16@ucvvirtual.edu.pe,
https://orcid.org/0000-0003-3059-6258
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Mg. Miguel Angel Narro-León
mnarrol1@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0003-3987-3629
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

Mg. Sara Mercedes Rojas-Alanya
smrojasal@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-0253-7659
Universidad César Vallejo, Lima, Perú

RESUMEN

La investigación se realizó con docentes de una institución educativa ubicada en la provincia de Chanchamayo - Perú. En el proceso de la pandemia del COVID 19, para lo cual nos hemos planteado el siguiente objetivo: Revisión teórica socio crítica y socio formativa de la práctica pedagógica para identificar teorías y enfoques que nos ayuden a fortalecer la práctica del docente en el aula.

Se realizó un análisis documental que sustentó la variable practica pedagógica, desde un paradigma interpretativo, teniendo en cuenta la fenomenología hermenéutica.

Los resultados nos demostraron que la práctica pedagógica del docente es fortalecida si se asume el enfoque socio formativo de la mano con la teoría socio crítica, teniendo en cuenta desarrollar un pensamiento complejo, reflexivo, trabajo colaborativo, retroalimentación, los métodos, la gestión del conocimiento, el proyecto ético de vida y la docencia meta cognitiva.

Palabras clave: Practica pedagógica, teoría sociocrítica, enfoque socioformativo.

ABSTRACT:

The research was carried out with teachers from an educational institution located in the province of Chanchamayo - Peru. In the process of the COVID 19 pandemic, for which we have set ourselves the following objective: Socio-critical and socio-formative theoretical review of pedagogical practice to identify theories and approaches that help us strengthen the teacher's practice in the classroom.

A documentary analysis was carried out that supported the pedagogical practice variable, from an interpretive paradigm, taking into account the hermeneutical phenomenology.

The results showed us that the pedagogical practice of the teacher is strengthened if the socio-formative approach is assumed hand in hand with the socio-critical theory, taking into account the development of complex, reflective thinking, collaborative work, feedback, methods, knowledge management. , the ethical life project and metacognitive teaching.

Keywords: Pedagogical practice, sociocritical theory, socioformative approach.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la practica pedagógica del docente es muy cuestionada por la sociedad, debido a el deficiente uso de la tecnología por parte de los docentes, pues no fue fácil responder a las exigencias de la educación virtual , sin embargo es la capacidad que tiene el docente para interactuar en el contexto de enseñanza, aprendizaje, por ello se planteó el problema ¿Cómo mejorar la práctica pedagógica del docente en un proceso de cambio?, se implementó el análisis documental con el propósito de brindar claridad al marco teórico, se revisó teorías que respaldan la práctica pedagógica en la educación virtual y sus implicancias.

Recolectando y clasificando información de artículos documentales, revistas indexadas, libros, informes y tesis, utilizando una matriz con la variable de estudio, trabajando con modelos, teorías y enfoques que nos sirvieron para el análisis de la práctica pedagógica del docente.

Siendo este un aspecto primordial, se ha revisado la teoría socio crítica y el enfoque socio formativo para el impulso de la investigación.

Entre los antecedentes tenemos a Montanero y Tabades (2020) que resaltan de manera positiva las prácticas pedagógicas de aprendizaje cooperativo entre docentes y siendo uno de los obstáculos la falta de reflexión individual, prevaleciendo comportamientos seudocolaborativos.

Tobón (2018) manifiesta que la socioformación reside en promover la formación de las personas integralmente profiriendo dimensiones biológicas, psicológicas, sociológicas y espirituales, negociando formar estudiantes críticos, creativos y analíticos, que asuman los problemas de vida diaria y su contexto, realizando un trabajo colaborativo y respetando la evaluación de logros con la intensión de asumir retos nuevos.

El enfoque socioformativo según Coaquira (2020) es una alternativa para la generación de procesos de evaluación del desempeño y para fortalecer el actuar de las personas en diversos problemas que se presenten de su entorno, con evidencias; que ayuden a lograr la formación de personas competentes que se inserten a la sociedad de forma efectiva, eficaz con sostenibilidad y sustentabilidad en su proceder como profesional, articulando aprendizajes, partiendo de la indagación de problemas de su entorno, de una necesidad, de una dificultad, de un conflicto, para superar, logrando un resultado concreto medible con un instrumento teniendo presente la sensibilización, la resolución de problemas, el

proyecto ético de vida, la gestión del conocimiento, el pensamiento complejo, mejora de las condiciones de vida y el trabajo colaborativo los cuales se deben perfeccionar en la práctica pedagógica teniendo presente al enfoque socioformativo. Siendo una necesidad el trabajo de la gestión pedagógica para la contextualización de la problemática y el aporte critico en la resolución de problemas por medio de equipos multidisciplinarios, para dar solidez y generar propósito sostenibles y sustentables.

También tenemos a Viveros y Sánchez (2019) en su investigación sobre la apropiación del modelo socio crítico y la práctica pedagógica del docente donde concluyen con la importancia del fomento del trabajo colaborativo y en equipo entre docentes, la reflexión de su práctica pedagógica y el análisis del contexto educativo para la correspondencia con los fundamentos del modelo pedagógico que se asume, constituyendo al docente como una persona intelectual, reflexivo con objetivos claros, que asume un rol democrático y protagónico teniendo la misión de transformar al hombre, la escuela y la sociedad con diálogos dialecticos enfocados en la reflexión crítica, respaldado en la teoría crítica, con la preparación, profundización y actualización de los docentes para transformar su práctica pedagógica.

Teniendo el aporte de Arreola, Palomares y Ávila (2019) quienes mencionan que tener claro el concepto de practica pedagógica desde la socio formación puede asegurar una transformación del quehacer docente siendo un reto que requiere de voluntad para el análisis de la información y de comprensión para emplearla pertinentemente y enfatizan la importancia de aplicar elementos de una planificación consciente con sentido ético para transformar al individuo, su entorno y su mundo.

Las teorías que se analizaron en la presente investigación son: la teoría socio crítica, y el enfoque socio formativo que orienta al docente para que realice una intervención reflexiva y modifique la práctica pedagógica en el aula afrontando los requerimientos del mundo actual más aún en esta etapa de la educación virtual.

El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo y se ha desarrollado haciendo un análisis minucioso de los marcos teóricos en mención cuyo objetivo es importante por la necesidad de los docentes en empoderarse más con teorías que van a orientar a fortalecer la práctica pedagógica en el aula.

En conclusión, a mayor nivel de comprensión de las teorías que fortalezcan la practica pedagógica de los docentes, se podrá generar aprendizajes que coadyuven para conseguir

logros en lo académico, social y cultural, con prácticas pertinentes de acuerdo a necesidades y requerimientos de la educación actual, enfocados en teorías que aporten al fortalecimiento de la práctica pedagógica en todas las esferas del desarrollo profesional.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La elaboración de la presente investigación permitió realizar un análisis documental de la práctica pedagógica, ya que, en el tiempo de pandemia, se asumió una enseñanza virtual no presencial y la práctica pedagógica del docente se vio afectada con muchos retos por asumir, motivo por lo que se hizo un análisis documental exhaustivo de teorías y enfoques que den sentido a la interacción con el estudiante y reconocer las debilidades existentes en la práctica pedagógica.

Trabajando la investigación con un paradigma interpretativo haciendo un análisis del fenómeno objeto de estudio, multifactorial, multidimensional, relacionado a diversos hechos y fenómenos en constante transformación con soporte del método del nivel teórico como el analítico sintético y el método analítico sintético y deductivo que se empleó en todo el proceso de la investigación desde la búsqueda de la bibliografía hasta culminar todo el proceso de la investigación, lo cual coadyuvó en la sistematización del conocimiento, empleando el análisis documental.

La práctica pedagógica del docente

Teniendo el bagaje documental sobre la práctica pedagógica, se busca que el docente como persona adulta mejore su desarrollo profesional de su práctica pedagógica cambiando actitudes, lo cual implica lograr nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta la capacidad crítica y la reflexión.

Derivado de lo manifestado anteriormente uno de los referentes de la práctica pedagógica es de Villalpando, Estrada y Alvarez (2020) que lo definen como la capacidad que se tiene para la intervención y enseñanza en diversos contextos que tengan situaciones y problemas genuinos. Montanares y Junod (2018) manifiestan que es la capacidad de conectar y enmarcar su historia personal y el lugar donde se desempeña con hechos y esquemas pedagógicos que encaminan para dar vida a su práctica pedagógica.

Becerra y Cristancho (2018) lo asumen como medio de reflexión para la construcción de los saberes que se necesitan. Zambrano (2018) refieren que es la unión de preferencias culturales, políticas, creencias, diversas agrupaciones, ideologías e instituciones, reorientando el desarrollo profesional, transformando la práctica pedagógica obteniendo

conocimientos que son válidos y se encuentren fundamentados en saberes, educativos, culturales y científicos, valorando enfoques y modelos pedagógicos, nuevos.

Entre otras investigaciones sobre la práctica pedagógica, tenemos a Condori (2019) quien refiere que es el actuar docente, en las diversas interacciones y relacionada con el logro de los aprendizajes. Con la intensión de promover aprendizajes en los estudiantes (González, Eguren y De Belaunde, 2017).

Bejarano, Leiva, Rojas y Narro (2020) manifiestan que la educación siempre ha contribuido con dar solución a las demandas de la sociedad y que también se ha hecho uso de los avances tecnológicos; pero estos se han hecho indispensables con la llegada de la pandemia causada por el virus SARS-COV-2 pues se vieron obligados los sistemas educativos a nivel mundial a enmarcarse con la educación a distancia; trayendo consigo cambios vertiginosos y desafíos en la práctica pedagógica de los docentes que se vienen implementando con la intensión de fortalecer sus competencias.

La teoría socio crítica y la práctica pedagógica del docente

Viveros y Sánchez (2018) manifiestan que el problema educativo está en la resolución del problema en función a la sociedad y a la persona que se quiere formar y que exige comprender la multidimension, la complejidad y la integridad.

El modelo socio crítico

Orienta la construcción de un currículo democrático y protagónico de un contexto socio-cultural, promoviendo diálogos dialecticos e intersubjetivos para transformar a la persona, la escuela y la sociedad; teniendo en cuenta una reflexión crítica, sustentado en la teoría crítica, autoevaluación y la gestión académica socio crítico, considerando: el proceso curricular de diseño pedagógico, el proceso de la práctica pedagógica, el proceso de seguimiento académico y de la gestión del aula.

El modelo pedagógico socio critico percibe a la didáctica como ciencia en interacción discursiva sobre un saber particular. El maestro asume el rol facilitador, orientador, mediador y estimulador de las experiencias que van a contribuir en el desarrollo de capacidades, reflexionando sobre su propia práctica, es consciente del compromiso que asume con la sociedad, practica la democracia y es autónomo. Se compromete con la formación integral de los educandos, es constructor e investigador de su propia práctica pedagógica.

El rol del docente y la reflexión son consideradas como elementos de mejora. La investigación-acción tiene implicancias en el diseño de la planificación, observación y reflexión. La práctica reflexiva tiene como una característica que el docente construya y reconstruya significados al interactuar las reflexiones con sus pares.

El Enfoque socio formativo y la práctica pedagógica

Teniendo en cuenta la posición de Arreola, Palmares y Ávila (2019) el enfoque socio formativo es caracterizado por el gran valor que se le da a las personas y no en la cantidad de conocimientos que pueda acumular, teniendo claro la ejecución que se haga para la resolución de problemas, la colaboración y buscando una meta en común, que obtenga beneficio ambiental, individual y social, contextualizando los saberes adquiridos en el salón y generando resultados con la participación de todos los involucrados, con un concepto claro de práctica pedagógica teniendo en cuenta la metodología de proyectos y estrategias holísticas que van a permitir a los estudiantes aplicar, participar y evaluar colaborativamente.

Ambrosio (2018) refiere que el enfoque socio formativo lo realizan agrupaciones de personas en convivencia y que comparten su trabajo, su historia y se caracterizan por el desarrollo de una cultura. Tobón (2015) aporta que este enfoque tiene en cuenta la perspectiva educativa, las herramientas necesarias y un proyecto de vida con ética, la que difiere de otros enfoques pedagógicos. En la socio formación, los problemas del contexto son parte de una transformación metodológica y filosófica (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015) por ello involucran a los docentes en su papel de mediador de los conocimientos con la intensión de formar estudiantes que sean conscientes de su realidad (Rabadán, 2012).

Tobón (2007) manifiesta que la educación es oportunidad que nos va acercando a la sociedad del conocimiento, la socio formación es relevante, ya que se forma al docente en competencias trascendentales que le servirá toda su vida. Una educación integral, modelando a la persona gradualmente e influyendo en su personalidad para impactar en la sociedad cuando es idónea (Colunga y García, 2016).

En la actualidad el docente es mediador y generador de ambientes de formación, estimulantes, dinámicos y flexibles. El maestro como mediador intercede para que sus estudiantes desarrollen competencias sustentables, para la resolución de situaciones complejas. (Parra, Acosta, Tobón, López y Loya, 2015).

La práctica pedagógica socio formativa en la sociedad del conocimiento. Juárez y Torres (2016) se inicia en la base del pensamiento complejo, siendo indispensable comprender lo que sabe, teniendo en cuenta la fusión con la participación en la problemática y haciendo suyo el conocimiento, caracterizado por una formación integral, con un proyecto ético de vida, dando resalte a los entornos sociales, organizaciones, comunidades, método de proyectos, con una formación integral del educando, realización de metas a nivel personal, social y ambiental y el aprendizaje colaborativo.

El concepto de práctica pedagógica, partiendo del enfoque socio formativo, considera las características: currículo, apoyo tecnológico y trabajo colaborativo. Y teniendo en cuenta la socia formación encontramos: la docencia meta cognitiva, el trabajo colaborativo; los métodos; la gestión de conocimientos y el proyecto ético de vida (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). La práctica pedagógica socio formativa está vinculada con el método del pensamiento complejo de Morín, (2016) con la característica que es la estimulación y la comprensión humana la que está orientada por conocimiento y moral (Peñaranda, 2016)

Quiriz y Tobón (2019) manifiestan que la socia formación promueve la vinculación de lo cognitivo y emocional para motivar y alcanzar metas; cimentar concepciones con la intensión de resolver problemas y desarrollar actividades; interpretar, argumentar, resolver conflictos; fortalecer los valores universales; promover el trabajo en equipo, la comunicación con respeto hacia los demás, determinando los aspectos a mejorar en el desempeño.

Un proyecto de enseñanza tradicional trabaja con contenidos. Por lo contrario, los proyectos formativos, están orientados en el desarrollo de actividades para la resolución de problemas contextualizados, favoreciendo el desarrollo de las competencias a base de evidencias, criterios, trabajo colaborativo y la formulación de saberes; con ayuda de las TICS (Cardona, et al., 2016). Insertar los proyectos formativos en la valoración del desempeño docente contribuirá en la motivación de los mismos.

La Práctica Pedagógica Híbrida según Torres y Gutiérrez (2017) es la combinación de diversos modelos pedagógicos, entre ellos el conductismo, el cognitivismo y al constructivismo, surgiendo la autonomía como un concepto usual en el aprendizaje y la adquisición del conocimiento. También, se evidencia la integración de experiencias tecno-pedagógicas con diseños de dispositivos didácticos, precisando con ello unas prácticas educativas normativas, aunada a contenidos temáticos presentados mediante

plataformas virtuales que están dados por el trayecto curricular, asignaturas disciplinares, diseño instruccional y el uso de dispositivos didácticos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De la información recopilada hemos arribado al resultado que, a mayor manejo disciplinar de la teoría crítica y el enfoque socio formativo se logra una mejora considerable en la práctica pedagógica del docente.

La investigación ha demostrado que cuando el docente cumple de forma óptima su rol mediador y acompaña en el proceso de aprendizaje, logra transformar su práctica pedagógica.

El empoderamiento del enfoque socioformativo en el docente permite la revalorización de su práctica pedagógica y su desempeño frente a la sociedad.

La nueva escuela pone de manifiesto que la formación continua del docente la utilización de tecnologías y la enseñanza híbrida con el enfoque socioformativo logran una sinergia de su práctica pedagógica permitiendo la adecuación diversificación y contextualización curricular.

Queda demostrado que el empoderamiento de la teoría crítica y el enfoque socioformativo permite afrontar con mayor solvencia la práctica pedagógica logrando cubrir los requerimientos y necesidades de la educación actual.

CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta que a las teorías las consideran como modelos sistemáticos progresivos y dinámicos en el proceso de enseñanza aprendizaje, se realizó el análisis documental de la teoría socio crítica y el enfoque socio formativo, logrando establecer conclusiones en la práctica pedagógica del docente.

Una primera conclusión es la importancia de tener claro los conceptos de la teoría socio crítica y el enfoque socio formativo para ayudar al docente a transformar su práctica pedagógica, pues es necesario tener voluntad para el análisis de la información y la comprensión para emplearla de manera adecuada y pertinente (Hernandez, Tobón y Vasquez, 2015).

Una segunda conclusión de la teoría socio critica es que el docente acompaña y es mediador en todo el proceso, impulsando la elaboración de saberes nuevos, desarrollando valores y actividades propuestas en el currículum. El docente socio crítico está en la capacidad de suministrar elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales a los educandos.

En tercer lugar, los procesos de cambio social y educativo en el enfoque socio formativo van a dar origen a la modificación del trabajo del docente en el aula, y la valoración que pueda manifestar la sociedad de su desempeño (Vaillant, y Marcelo, 2015).

Los procesos educativos son medios indispensables para la participación de los educandos, el conocimiento para desarrollar capacidades y competencias que les permita una mejor calidad de vida y educación (García, Heredia, y Martínez,2016).

En cuarto lugar, mencionamos que es necesario la formación de docentes teniendo en cuenta las características de las instituciones educativas, urbana, rural, bilingüe, monolingüe, asumiendo las escuelas formadoras de docentes, con estrategias de formación permanente en gestión académica.

Para terminar, a mayor nivel de comprensión de las teorías, se podrá generar aprendizajes que contribuyan a conseguir logros en lo académico, social y cultural de los estudiantes, con prácticas pedagógicas pertinentes de acuerdo a las necesidades y requerimientos de la educación actual, enfocados en teorías que coadyuven al fortalecimiento de la práctica pedagógica en todas las esferas del desarrollo personal.

REFERENCIAS

Ambrosio R. (2018) The socioformacion: an approach to educational change, *Revista Ibero-americana de Educação*, 76(1), 57-82. https://rieoei.org/RIE/article/view/2955

Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *RAES*, 11(18), 74-87. https://dialnet.unirioja.es

Becerra, L. y Cristancho, J. (2018). La investigación en la práctica pedagógica de los docentes de educación media. *Journal of Social Sciences and Management Research Review*, 1(1), 2638-1001. http://scmjournals.com/ojs/index.php/jscmrr/article/view/1/25

Begazo, C. M. C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de ciencias sociales*, *26*(2), 260-274.

Bejarano-Alvarez, P. M., Leiva-Huamanyalli, D. L., Rojas-Alanya, S. M., & Narro-León, M. A. (2021). Revisión teórica de la educación en la modalidad virtual. Maestro Y Sociedad, 18(1),241–253. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5333

Cardona, S., Vélez. J. & Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. Educar, 52(2). 0211-819. http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.763

Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales* , XXVI (2), 260-274. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599944

Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000200010&lng=es&tlng=pt

Condori Gutiérrez, J. L. (2019). Racionalidades, creencias y prácticas pedagógicas en la implementación del currículo escolar. *Educación*, *25*(1), 99-106. https://doi.org/10.33539/educacion.2019.v25n1.1775

García, F., Canales I., Ramirez R., Portillo R., y Saenz J. (2017). Implicación de la educación en la sociedad del conocimiento, información y comunicación. *CULCyT*, 13(59), 358- 362. http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/viewFile/1489/1393

González, N., Eguren, M. y De Belaúnde, C. (2017). Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. *Instituto de Estudios Peruanos* Documento de trabajo N° 233. Lima, Perú: https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/877/Gonzalez_Eguren_Belaunde_Desde_el_Aula.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Hernández, J., Guerrero, G. y Tobón, S. (2015). Context problems: philosophical and teaching of socioformación. *Ra Ximhai*.11(4), 125-140.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596008

Hernandez, J., Tobón, S. y Vasquez, J. (2015). Study of Socioformative Leadership through the Conceptual Mapping. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(2), 105-128. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/670648/RIEE_8_2_6.pdf?sequence=1

Juárez P, D & Torres G, C. A. (2016): Proyectos formativos de investigación: análisis de una experiencia. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. ISSN: 1989-4155

Montanero, M y Tabades, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la educación primaria: Un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura, Profesorado *Revista de curriculum y formación del profesorado.*24(3)1989-6395. *https://www.researchgate.net/publication/348579949*

Montanares, E., y Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electronica de Investigacion Educativa, 20*(1), 93-103. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383

Morín, E. (2016). Renacimiento latinoamericano pensamiento complejo y pensamiento meridional. *Revista Cronos,* 1(2), 141-146.

Parra - Acosta, H., Tobón, S. & López- Loya, J. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. Paradigma, 36(1), 42 – 55. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-

22512015000100004

Peñaranda-Franco, J. P. (2016). Pensamiento complejo de Edgar Morin: nueva visión del conocimiento. *Revista Ingenio,* 11(1), 129–137. https://doi.org/10.22463/2011642X.2109

Rabadán, J. (2012). Renovación pedagógica en la sociedad del conocimiento. nuevos retos para el profesorado universitario. *Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento.*

https://www. um.es/ead/reddusc/6/rabadan.pdf

Quiriz-Badillo, T. y Tobón-Tobón, S. (2019) Fortalezas y aspectos a mejorar en la evaluación del desempeño docente en México considerando la socioformación y experiencias internacionales. Ra Ximhai 15(1), 101-115. doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.08.tq

Tamayo (2021). Aportes desde el contexto ecuatoriano sobre la educación de jóvenes y adultos. UNE Collado Ministerio de Educación. *La Habana*.

https://en.unesco.org/futuresofeducation/news/adult-learningeducationbecause-future-cannot-wait-contribution-ICAE

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Colombia. ECOE.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica. V. 16.* Recuperado de

https://dialnet. unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf

Tobón, S. (2015). Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento. México: CIFE.

Tobón, S. (2018). Prácticas pedagógicas esenciales desde la socioformación. *CIFE*, Centro Universitario.

Torres Ortiz, Jaime Andres, & Gutierrez Giraldo, Martha Cecilia (2017). Formación pedagógica hibrida en docentes licenciados a través de la educación a distancia y virtual. *Revista de Pedagogía*, 38(103)273-290. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65954978013

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), pp. 134-137. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246883010

Villalpando, C., Estrada, G. y Álvarez, G. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, 15(2), 229-240. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07

Viveros, S. M. y Sánchez A. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*,

10(5), 424-433. http://rus.ucf.edu. cu/index.php/rus

Viveros, S. M. & Sánchez, L. (2019). El modelo pedagógico sociocrítico y las prácticas pedagógicas. *Revista Varela*, *19*(54), 327–341. http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/34

Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 20*(1), 69-82. DOI: https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409

CAPITULO II

COVID-19 y las oportunidades en el ámbito educativo

Tony Angel Murillo Ticona
tangelmt3@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9517-4833
Universidad César Vallejo
Lima-Perú
María Lourdes Bernedo Soto
lourdes2b@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4892-5892
Universidad César Vallejo

Angie Pamela Murillo Bernedo
aurillobernedo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7396-0377
Universidad César Vallejo
Lima - Perú

RESUMEN

Sin lugar a duda, la pandemia provocada por el virus COVID-19 ha impactado en todos los ámbitos en que se desenvuelve el ser humano, sin embargo; este cambio en el estilo de vida y la forma en que se aborda la problemática a enfrentar nos lleva a indagar acerca de su influencia en el ámbito educativo luego de más de dos años de la aplicación de herramientas digitales para brindar el servicio educativo en los diferentes niveles y modalidades educativas. El presente trabajo de revisión bibliográfica se ha planteado como objetivo demostrar el impacto positivo en el desarrollo de competencias digitales tanto de docentes como estudiantes, para tal fin; se ha desarrollado una revisión de la literatura científica desde el año 2019 hasta el 2022 de los diferentes trabajos de investigación al respecto, del mismo modo, se ha revisado bases de datos bibliográficas relevantes con la temática abordada para la investigación, siendo las más consultadas las plataformas Elsevier (Mendeley) y EBSCOHost. Los hallazgos encontrados demuestran la relación directa del impacto de la COVID 19 en el ámbito educativo en un entorno virtual o remoto, desde el cual se ha comprobado el desarrollo de las competencias digitales para optimizar el trabajo pedagógico a través de los diferentes medios digitales para establecer el contacto estudiante-docente, así como el uso de las diferentes herramientas virtuales que mejoren la experiencia en la interacción en un entorno virtual.
Palabras clave: COVID-19; competencias digitales; educación remota; entorno virtual; herramientas digitales.

ABSTRACT

Undoubtedly, the pandemic caused by the COVID-19 virus has had an impact on all areas in which the human being develops, however; this change in lifestyle and the way in which the problem is addressed leads us to investigate its influence in the educational field after more than two years of the application of digital tools to provide educational service at different levels and educational modalities. The aim of this literature review is to demonstrate the positive impact on the development of digital competences of both teachers and students; to this end, a review of the scientific literature from 2019 to 2022 of the different research works in this regard has been carried out, likewise, bibliographic databases relevant to the topic addressed for the research have been reviewed, the most consulted being the Elsevier (Mendeley) and EBSCOHost platforms. The findings demonstrate the direct relationship of the impact of COVID 19 in the educational sphere in a virtual or remote environment, from which the development of digital competences has been proven to optimise pedagogical work through different digital media to establish student-teacher contact, as well as the use of different virtual tools that improve the experience of interaction in a virtual environment.

Keywords: COVID-19, digital competences, remote education, virtual environment, digital tools.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la temática referida a la revisión bibliográfica en cuanto al impacto de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 en la educación superior, considerando que luego de más de dos años de la inserción de los medios digitales para brindar el servicio educativo cabe preguntarse cuan efectivo y pertinente es este servicio, así como también nace la interrogante referida a la importancia de continuar con ella.

Es muy importante analizar y rescatar el impacto positivo que ha tenido este tiempo de confinamiento en el ámbito educativo, en primer lugar, debido a que al volver a la presencialidad, se debería promover su uso en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje considerando todos los aportes que se han logrado para desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes, este hecho redundará en la mejora del servicio educativo y como consecuencia de ellos se formarán profesionales con mejores capacidades y competencias que les permitan aportar de manera significativa en el desarrollo sostenible de su comunidad, ya que ahora, gracias a la globalización, todo ciudadano es un integrante de la comunidad mundial (ONU, 2022).

Hablar de la educación superior actual hace que se presente un hito en la historia de la humanidad, es decir; antes y después de la pandemia vivida y que aún no ha sido superada, por lo tanto; los pasos avanzados en cuanto a la digitalización ameritan ser analizados con cautela para rescatar todos los aportes positivos a partir de ella, y; minimizar los problemas que se han vivenciado en el campo educativo, con miras a mejorar día con día la oferta de la educación superior con el objetivo de formar profesionales competentes capaces de insertarse en el mundo laboral de manera pertinente y acorde con las exigencias de su coyuntura.

Es necesario mencionar, además que el presente trabajo de investigación pretende explorar ampliamente los temas en relación a la pertinencia de la educación mediada por las TIC, considerando además que el constructivismo sigue teniendo un rol protagónico al momento de planificar las actividades a realizar en las sesiones de aprendizaje correspondientes, se vuelve la mirada hacia las herramientas virtuales que hacen que el estudiante pueda desarrollar sus capacidades a partir de sus estilos y ritmos de aprendizaje además de que propende aprendices independientes que es uno de los postulados que defiende la educación del siglo XXI (Piox, 2020), para lo cual se revisará los aportes en cuanto al impacto de la pandemia en la educación superior que será analizado desde diferentes aristas para lograr una interpretación holística de lo acontecido.

Finalmente es la intención de la presente investigación corroborar que el impacto de la COVID 19 en el ámbito educativo de la educación superior ha sido positivo y ha logrado dinamizar un cambio significativo que años atrás de veía muy lejano y que por ello es necesario no dejarlo de lado sino más bien potenciarlo y legitimarlo dentro del quehacer pedagógico de aquí en adelante.

METODOLOGÍA

La investigación que se presenta es producto de la revisión bibliográfica realizada en bases de datos Elsevier (Mendeley) y EBSCOHost; para la elección de la bibliografía se han considerado los términos: “COVID-19” y “educación superior” o “COVID-19” y “oportunidades” y “educación”. En lo referido al filtro empleado al momento de la selección de artículos fue considerado en primer lugar el criterio de temporalidad, considerando para este caso la antigüedad no mayor de 5 años, resultado de la búsqueda se obtuvo un total de 21458 entradas en la base de datos EBSCOHost mientras en la Elsevier (Mendeley) se obtuvo 903 resultados, los mismos que estuvieron en relación al tema de selección así como su contenido considerado dentro de los criterios de inclusión y exclusión de la ecuación de búsqueda.

Del total de los resultados obtenidos, de la base de datos EBSCO host, se obtuvieron 21458 resultados, mientras que en la base de datos Elsevier (Mendeley) 903, en lo referido al grupo resultante de la primera búsqueda se excluyeron 22267 artículos por lo que estos no cumplían algunos criterios de selección considerados. De estos resultados se excluyeron también 22 registros debido a que se encontraron repetidos al momento de su contraste, quedando un total de 22339.

La etapa de cribado dio inicio con el total de 22339 entradas resultantes del filtro anterior, del que, producto del análisis de contenido hecho a los artículos se obtuvieron 22267, los cuales no correspondían en forma plena a la temática específica, del mismo modo, no fue posible el acceso completo al contenido de 48 documentos, esto por las restricciones de transacción monetaria requeridas para su acceso completo. Como resultado de esta exclusión resultaron 72 registros, considerados como resultantes en la etapa final de cribado.

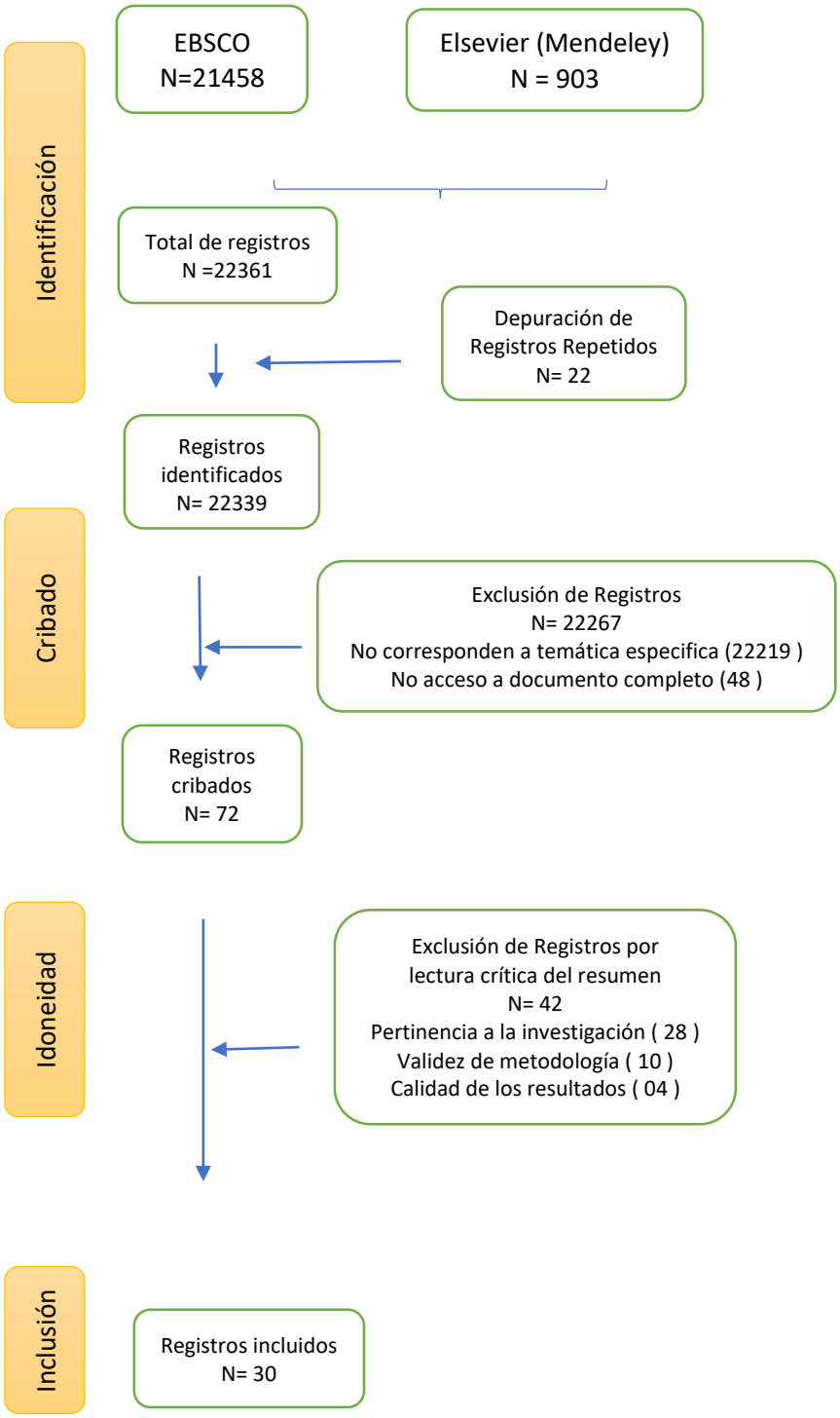
La etapa de selección de fuentes por idoneidad, al término del análisis respectivo se incluyó el criterio de pertinencia a los objetivos de la investigación, lo cual tuvo como resultado la exclusión de 42 documentos. De la misma forma se hizo el análisis de la validez de la metodología, resultado de esto se excluyeron 10 registros; de la misma

forma, considerando la calidad de los resultados obtenidos en cada artículo se hizo una exclusión de 14 registros adicionales.

Como consecuencia de la aplicación de los distintos criterios de exclusión a los que se sometieron los registros obtenidos inicialmente, se obtuvo una cantidad final de 30 documentos mismos que se han incluido en la investigación tal como se aprecia en la figura 1.

Figura 1

Diagrama de Flujo



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Teniendo en consideración que las competencias digitales son un conjunto de habilidades que se centran en la gestión y creación de entornos educativos congruentes con la enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales (Morro, 2021), una oportunidad de legitimarla fue la pandemia COVID 19, que luego del proceso de distanciamiento social que se impuso en todo el planeta, hace que el servicio educativo se empodere de los espacios virtuales para continuar con este y por ende nacen posibilidades y necesidades que atender. Como consecuencia de ello; urgía desarrollar las competencias digitales tanto de estudiantes como de docentes, lo cual; causó que se implementen talleres de capacitación a nivel mundial no sólo para los estudiantes y docentes de sus países, sino que, además; la internet fue la ventana que permitió el acceso a estos talleres sin límites y sin importar que no pertenecieran los usuarios a los países que los promovían (Pérez & López, 2020). Hecho que cabe resaltar fue un paso gigante que la humanidad dio en este aspecto, puesto que hoy se puede afirmar que un porcentaje alto de la población mundial hace uso de los medios digitales de manera pertinente (Yarad, 2021). Sin embargo, no todo fue un descubrimiento positivo, sino que además en muchos países se evidenció con mayor amplitud la brecha digital que existe y la desigualdad de las diferentes poblaciones a estos servicios, en especial de aquellas que se encontraban fuera de radio urbano y que hace que se vuelva la mirada hacia la democratización de la educación y el acceso a ella tanto en aulas virtuales como en aulas físicas (Martínez, 2020). Finalmente es necesario abordar esta temática desde diferentes perspectivas y contextos al hacer una revisión bibliográfica de lo acontecido en estos dos años de pandemia y el retorno a la presencialidad.

En primer lugar, un aspecto positivo que se tiene luego de esta experiencia de la educación virtual es la conformación de aulas híbridas que como es mencionado por Saavedra et al. (2022) se presentan como una nueva normalidad de la educación, especialmente en la educación superior, además resalta el hecho de que las autoridades educativas deberían ser las encargadas de orientar sus planes de estudio en la promoción de capacidades y desempeños que ofrezcan nuevas oportunidades de acceso a este servicio educativo a través de la implementación de aulas híbridas (Saavedra et al., 2022) que no solo podrían incluir una mayor cantidad de usuarios, sino que además se constituirá en oportunidades para aquellos estudiantes que por falta de recursos económicos no pueden salir de sus ciudades natales para continuar una educación superior, no se debe olvidar que las poblaciones más vulnerables por lo general no acceden a la educación superior Haga clic

o pulse aquí para escribir texto. y que en muchos casos poseen muchas habilidades para desarrollar una carrera universitaria y ven frustrados sus sueños y aspiraciones. el poder acceder a las aulas virtuales no solo aporta en el aspecto económico de los estudiantes, sino que además flexibiliza el tiempo de ingreso a ellos, dándoles la oportunidad de trabajar y estudiar, si bien es cierto es probablemente muy extenuante, pero con el correr del tiempo se puede lograr que la calidad de vida de la población se vea afectada positivamente (del Castillo et al., 2021). Otro aspecto a considerar desde la perspectiva de la creación de aulas híbridas no solo es favorable para la población estudiantil sino que también es una oportunidad para la comunidad docente puesto que mejora su perfil profesional a través de las capacitaciones a la cuales puede acceder y como resultado se mejora su desempeño docente acorde con las exigencias de este modelo educativo, se ve un beneficio además en el hecho de que se actualiza constantemente las habilidades digitales de estudiantes como docentes a través de las comunidades virtuales donde se comparten conocimientos de acuerdo a los intereses de cada estudiante y/o docente (Chiriboga-Mendoza, 2021). Es importante además destacar que las sesiones de aprendizaje mediados por las TIC son mucho más interactivas y motivadoras para los estudiantes y que constituyen un compromiso para los docentes en la consecución de una nueva mirada de la educación del siglo XXI donde el conocimiento es dinámico y que todo ser humano debe proyectar mejorar su competencias y habilidades en los diferentes campos del saber (Minaya & Castro, 2021) .

Otro aspecto a considerar en cuanto a la educación superior se da tras el aporte de Umaña-Mata (2020) quien afirma que la educación superior en tiempos del COVID-19 ha brindado importantes oportunidades y retos con la modalidad de educación a distancia, no es de sorprender que estas oportunidades estén estrechamente ligadas con la filosofía como tal, puesto que ha permitido reflexionar desde todos los agentes educativos de la educación superior acerca del rol que deben asumir en esta nueva modalidad de impartir la educación superior. En principio, se debe tomar consciencia que se debe iniciar con la disposición a la adaptabilidad de la nueva normalidad educativa como lo indica Jiménez (2022), los retos y compromisos que se deben asumir, no sólo se trata de la actualización de las habilidades digitales, sino que además se debe promover la investigación acción para lograr mejorar la práctica pedagógica dentro de los entornos híbridos, ‘*blended*’ o netamente digitales (Flores, 2018), surge la necesidad de explorar en cuanto a los enfoques dentro de los cuales se debe impartir el servicio educativo, así como la metodología que coadyuve a brindar un servicio de calidad y por ende la búsqueda de

pertenecer a las comunidades virtuales que son espacios muy pertinentes para intercambiar experiencias exitosas que pueden ser replicados en diferentes contextos y por consiguiente validar su pertinencia. Se debe enfatizar además que uno de los compromisos de todo docente que imparte el servicio educativo en esta nueva modalidad es concebir su aula como un laboratorio de constante innovación (García, 2020) que no solo motive la atención de los usuarios, sino que más bien garantice la consolidación de sus capacidades y habilidades que forjen en ellos profesionales competentes y de éxito lo cual contribuye de manera significativa al desarrollo sostenible de su comunidad y por ende del mundo entero.

Los retos a los cuales se ha enfrentado el modelo educativo de la educación superior se pueden establecer en situaciones referidas en primer lugar a la interrupción abrupta del servicio educativo, tal como lo afirma Umaña-Mata (2020) en su estudio titulado Educación Superior en Tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia, en la que se analiza la problemática que surgió a partir de esta interrupción insospechada que destapó la necesidad de que se deberían tener algunas alternativas viables en casos similares, es más antes de la pandemia se suponía de menor calidad el servicio educativo a distancia y se privilegiaban las clases presenciales, frente a este fenómeno tuvieron que implementar de manera inmediata acciones que garanticen la continuidad del servicio educativo mediado por las TIC (García, 2022). Una segunda acción que considerar fue la inmediata utilización de las tecnologías para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje buscando de alguna manera similar la educación presencial en un entorno virtual. En algunos casos no fue muy difícil puesto que se encontraban implementando el sistema *blended* dentro del desarrollo temático de los sílabos en instituciones educativas de la modalidad de educación superior, pero este servicio educativo se veía como un aspecto más de la innovación educativa, que si bien es cierto facilitó la migración de la educación presencial a la educación virtual no fue un porcentaje considerable el que estaba propendiendo esta modalidad de enseñanza, lo cual causó un desfaz en el desarrollo de las clases virtuales y que por ende hoy en día no se han desarrollado de manera pertinente en muchos casos los temas que conlleven al fortalecimiento de las habilidades profesionales de los estudiantes de las diferentes casas de estudio superior (Maguiña, 2021). La carencia de propuestas en cuanto a planificación educativa de educación a distancia fue un reto muy difícil de lograr y en algunos casos actualmente ahora que se vuelve a la presencialidad no se ha logrado implementar con éxito. No menos importante fue la falta de recursos didácticos para el desarrollo de las

sesiones de aprendizaje a distancia, esto motivó un compromiso y una responsabilidad que recayó principalmente en el personal docente que tenía a su cargo las aulas universitarias, dentro de ello se pudo evidenciar con claridad la brecha generacional que tuvo un rol protagónico, debido a que las casas de estudio que contaban con personal joven fueron mucho más sencillas de adaptar, mientras que en aquellas que el personal era más maduro fue mucho más complicado insertarlos en el mundo digital, debido principalmente que al ser migrantes digitales no tuvieron mucha facilidad para adaptarse al cambio que era inminente (Martín-Romero, 2020). Un aspecto muy importante a considerar también fue la necesidad de fortalecer las competencias tecnológicas de los docentes, quienes en muchos casos tuvieron no solo que actualizar sus habilidades referidas a las TICs, sino que además requerían de equipos de alta gama que pueda dar el soporte tecnológico para implementar herramientas digitales dentro de la comunicación virtual, cabe destacar que al respecto, se evidenció la predisposición de la comunidad docente para no solo mejorar sus recursos tecnológicos sino que además sus competencias profesionales como lo indica Moral-Santaella et al. (2021)en cuanto a la inserción al mundo digital hizo que fuera dándose de manera paulatina y que es necesario resaltar en la presente investigación a esos docentes que muy a pesar de la crisis económica en la cual se vivía hicieron posible esta reingeniería de la educación superior misma que requiere continuar avanzando a partir del rumbo que marcó la COVID-19. Se puede concluir entonces que el impacto de la COVID 19 en el ámbito educativo fue positivo (Castillo-Retamal et al., 2021) y que ha permitido sobrepasar retos en cuanto a la inserción de herramientas virtuales que en algunos casos se creía muy lejano, así mismo brindó la oportunidad de hacerlo realidad en un tiempo récord y como una oportunidad adicional permitió el fortalecimiento de la oferta académica y el fortalecimiento de las comunidades educativas a nivel mundial que hace que hoy en día la interacción con estas sea efectiva y que viene siendo fortalecida día a día de modo tal que es muy fácil encontrar material didáctico de todas las disciplinas del saber; ahora los docentes no son sólo consumidores del conocimiento, sino que además son productores de conocimiento que al ser contrastado con otros contextos y realidades educativas enriquece el servicio educativo que se brinda actualmente.

Es indudable reconocer que el paso a la educación remota ha conllevado a muchos retos de los cuales es necesario analizar el referido a la adaptación curricular que ha dado un giro de 180° y en algunos casos aún buscan contar con los recursos y materiales con los cuales se brindó el servicio educativo en tiempos de pandemia, el volver a la

presencialidad ha hecho que tanto docentes como estudiantes aún extrañen los medios digitales por medio de los cuales se impartía el conocimiento; uno de los aliados estratégicos fueron las herramientas de gamificación que por su naturaleza promueven el aprendizaje de manera dinámica y divertida (Cuevas, 2021), se puede encontrar un abanico de posibilidades de acuerdo con las necesidades educativas a desarrollar, lo más resaltante en ello es que permite el andamiaje para que el estudiante vaya desarrollando sus habilidades a través de los retos que se van impartiendo en el desarrollo de las actividades, el estudiante desarrolla sus habilidades de manera autónoma y/o guiada por el software que hace que disfrute de esta actividades mientras va fortaleciendo sus habilidades y por ende sus competencias (Larchen, 2020). El hecho de que el estudiante sea capaz de mejorar sus habilidades de manera independiente hace que el docente pueda concentrarse en brindar la retroalimentación pertinente de manera individual o grupal de acuerdo con las necesidades educativas, y por supuesto en cuanto a la programación y la forma de compartir el material se ha impulsado de sobremanera el aula invertida (Fidalgo-Blanco et al., 2020), el hecho de que el estudiante tenga contacto con los recursos y materiales de la lección antes de desarrollarla con el docente, le permite adelantar la lectura y como consecuencia de ello hace que su participación sea mucho más activa puesto que ya se empapa del tema a tratar, mejorando la experiencia de aprendizaje y facilitando la consecución de los objetivos que se propone el docente al momento de diseñar la experiencia de aprendizaje (Dussán, 2019).

Todo sistema educativo debe ser medido en cuanto a resultados para verificar su pertinencia o no, en este respecto es importante resaltar que Garcia et al. (2022) ha explorado dentro de los factores académicos digitales, producto de esto afirma que los valores obtenidos a partir del trabajo remoto mostraron un mayor incremento en el promedio de las calificaciones debido fundamentalmente a la riqueza de conocimiento compartido a través de los medios digitales que fue muy motivador para los estudiantes promoviendo y desarrollando las competencias digitales y a través de ellas propiciar la investigación en las redes de los contenidos que fueron considerados importantes por los usuarios. Cabe resaltar que producto de su investigación concluye que los medios por los cuales se estableció la comunicación docente-estudiantes fueron en mayor medida las clases por correo, estudio de casos presentaciones digitales y vínculos de internet que fueron compartidos por los docentes, siendo los resultados académicos mejores que los que se presentaron antes de la pandemia, hace que como docentes vuelvan la mirada hacia estos medios que han demostrado que hay aceptación por los usuarios y que además de

ello han logrado impactar de manera positiva generando espacios de trabajo colaborativo que han dado como resultado la optimización del proceso educativo y consecuentemente un mejor rendimiento académico que es la expectativa al final del servicio educativo (Páez-Quinde et al., 2022). Sin embargo es importante también subrayar que es un compromiso que debe asumir el docente al momento de seleccionar las herramientas digitales que empleará para determinado fin, es decir; al proveer la internet múltiples herramientas digitales de uso gratuito y de paga es la responsabilidad del docente elegir cuidadosamente la que se ajusta a las necesidades educativas de los estudiantes, de no hacerlo así probablemente el aprovechamiento de estas no será pleno y como consecuencia de ello el rendimiento académico puede ser no muy favorable o por lo menos no cubrir las expectativas que tiene la educación superior para el perfil del egresado de las diferentes carreras que se ofrecen en las diferentes casas de estudio.

Otra arista que es pertinente analizar en los entornos virtuales a partir de los cambios dados por la COVID-19 es la enseñanza inclusiva que es uno de los ejes transversales del servicio educativo, este hecho es necesario abordarlo desde dos perspectivas antagónicas. En primer lugar, se tiene el avance de la inserción de la tecnología de manera abrupta y que dio lugar a la reingeniería de la educación(Carmona et al., 2021) que hace posible visitar diferentes escenarios de acuerdo a las necesidades educativas y que han logrado resultados óptimos en cuanto a la investigación y la manera de vivenciarla, pero, por otro lado, un impacto negativo es aquel que ha dado como resultado nuevas formas de desigualdad en las aulas, constituyéndose en barreras que no se han podido derribar siendo más notoria la desigualdad de oportunidades que hace que la educación no haya sido inclusiva en gran medida. Es imprescindible precisar que la educación inclusiva según Fernández & Martínez (2022) quien puntualiza que la enseñanza en la era digital se guía a través de un paradigma pragmático y un enfoque mixto, en el contexto donde fue aplicado el estudio dio como resultado que el 40% de los participantes tiene una percepción favorable en cuanto a la atención a la diversidad y más aún manifestaron que hay exclusión y barreras para el aprendizaje en la era digital. Es tarea de todos los agentes educativos entonces poner atención a que un alto porcentaje de la población estudiantil considera que la educación mediada por las TIC ha transparentado la realidad actual, donde la educación no está siendo inclusiva, sino que por el contrario está siendo exclusiva, razón por la cual debería ser preocupación de los agentes educativos encargados de administrar el servicio educativo de la educación superior para garantizar que paulatinamente se vayan derribando las barreras que hace que se excluya a parte de

la población para democratizarla y ponerla al servicio de toda la población que así lo requiera.

La contribución que han brindado las plataformas virtuales en estos tiempos de pandemia a la educación es muy valiosa, debido a que fueron las encargadas de almacenar la información a compartir con los estudiantes y a través de ellas desarrollar los contenidos propuestos en las mallas curriculares. Sin embargo, a pesar de que las diferentes casas de estudio contaban con una plataforma para el servicio educativo a brindar, también es cierto que tanto docentes como estudiantes buscaron interactuar por otros medios digitales de libre disponibilidad y que por ser de fácil acceso brindaban una experiencia de comunicación mucho más interactiva de manera sincrónica como asincrónica, el estudio realizado por Jiménez-Puig & Fernández-Fleites (2021) concluye que fuera de las plataformas virtuales de las diferentes universidades los estudiantes priorizaron las redes sociales para interactuar de manera más dinámica, dentro de las cuales la que lideró fue el WhatsApp, esto principalmente porque permitía compartir archivos de gran tamaño que por otros medios era más complicado compartirlo, además se podían compartir no solo formato de procesadores de textos, sino que también era posible compartir audios y videos que con el correr del tiempo fue afianzando su liderazgo al respecto, a pesar que se ofrecieron otras redes sociales con similares características, estas a la fecha continúan liderando la preferencia de los usuarios(Asmara, 2020). Otra alternativa que fue aceptada por docentes y estudiantes como un medio de comunicación más formal que el WhatsApp es el correo electrónico, debido a que se puede compartir información con muchos usuarios a la vez pero que también hace que la información sea entregada de manera individualizada, además que al almacenarse en las bandejas de entrada no se corría el riesgo de perder la información como a veces sucede con el WhatsApp. La tercera elección de los medios digitales de acceso libre fue la plataforma Moodle debido a que sirve de repositorio donde se puede compartir no solo recursos y materiales, sino que, además brinda las facilidades para plantear evaluaciones, foros entre otras facilidades que hizo que la comunidad docente vuelva su mirada hacia esta plataforma y la emplee no solamente en el desarrollo de contenidos y evaluaciones, adicionalmente logró que se formaran comunidades educativas capaces de mejorar las habilidades y competencias de los miembros de las mismas haciendo mucho más efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje (Indriani & Widiastuti, 2021).

Si se puntualiza la educación a distancia a través de plataformas de acceso libre, el estudio hecho por León et al. (2021) concluye que el 23% de las universidades en Panamá han

hecho uso de la plataforma Moodle, luego de ello el 16% Google Classroom, 15%, Microsoft Teams, 14% Canvas, 13% Chamilo y 5% Schoology, si bien es cierto este contexto está centrado en Panamá también es cierto que la realidad a nivel mundial no difiere en demasía con los hallazgos de León. El conocer las estadísticas en cuanto a la preferencia que se ha tenido de las plataformas arriba mencionadas es crucial revisarlas y valorar el porqué de la preferencia de una u otra plataforma para poder ser aplicadas en los diferentes contextos educativos de la educación superior, la vuelta a la presencialidad no solo compromete a brindar una educación con altos estándares de calidad sino que además transparenta la necesidad de no dejar de lado el mundo virtual como un soporte a las actividades que se realizan en las aulas, es más; conlleva a investigar la pertinencia de cada una de ellas para hacer uso de la más adecuadas de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes de nivel superior que den como resultado una correlación positiva entre la evaluación de las plataformas virtuales, el tiempo de uso y el nivel de dominio por parte de los usuarios.

Otro hallazgo importante de resaltar acerca de las plataformas virtuales en el desarrollo de contenidos temáticos considerados en las mallas curriculares es que se percibe una predisposición de su uso tanto por docente (Nicoli, 2021) como por los estudiantes, el interfaz amigable que poseen y la posibilidad de hacer de estas herramientas repositorios de recursos y materiales actuales hacen que se conviertan en herramientas poderosas dentro del contexto educativo virtual de las casas de estudios superiores de las diferentes carreras o escuelas profesionales, características que redundarán en la formación de profesionales bien informados y competentes para ser insertados en el mundo laboral que garantice el desarrollo sostenible de la comunidad a la cual pertenecen

Resultado de la revisión bibliográfica realizada se ha podido establecer, que entre el rango de tiempo establecido entre los criterios de inclusión y exclusión de los artículos considerados (2018 – 2022), el año 2021 ha sido el de mayor producción científica como se puede observar en la tabla 1, habiéndose obtenido el 56,7% de los trabajos de investigación en este periodo de tiempo, esto probablemente se haya dado debido a que los investigadores establecían conclusiones en los diferentes campos de investigación a un año de iniciada la pandemia COVID-19, teniéndose al término de ese año los resultados de los trabajos que se hubieran iniciado.

Tabla 1: *Investigaciones realizadas por año*

Año de publicación	N° de Artículos	Porcentaje
2018	01	3,3%
2019	00	0,0%
2020	06	20,00%
2021	17	56,7%
2022	06	20,00%
Total	**30**	**100%**

Fuente: Elaborado por los autores

La cantidad de artículos publicados incluidos en la presente revisión ha sido determinada por los criterios de inclusión y exclusión detalladas en el acápite correspondiente a la metodología, cabe señalar que de estos se ha tenido la participación de 13 países, todos ellos con determinado número de artículos científicos incluidos en la presente revisión; el país con mayor cantidad de participación con la publicación de artículos en relación a la temática planteada fue Perú con un 23,3% seguido de España, México y Ecuador, todos ellos con una participación del 16,7% en el primer caso, mientras que los otros dos mostraron su participación con el 13,3% respectivamente como se observa en la tabla 2. Esto podría deberse a la poca inclusión de artículos de países europeos y asiáticos en los motores de búsqueda considerados (EBSCOHost y Elsevier-Mendeley) considerando que el algoritmo de búsqueda fue ingresado desde Perú en ambos buscadores.

Tabla 2: *Países con investigaciones consideradas en la revisión.*

País	N° de Artículos	Porcentaje
Ecuador	4	13,3%
Sumatra	1	3,3%
Perú	7	23,3%
Chile	1	3,3%
Colombia	1	3,3%
España	5	16,7%
México	4	13,3%
Dinamarca	1	3,3%
Indonesia	1	3,3%
Cuba	1	3,3%
Panamá	1	3,3%
Venezuela	1	3,3%
Guatemala	1	3,3%
TOTAL	**30**	**100%**

Fuente: Elaborado por los autores

El tipo de investigación de los artículos tomados en cuenta se considera también un dato muy importante para tener en cuenta, ya que marca la pauta del enfoque que las

investigaciones vienen tomando de acuerdo a determinada temática, como se puede observar en la tabla 3, el enfoque cuantitativo prevalece sobre el cualitativo y documental que son los otros dos enfoques que se consideran, el primero con un 26% mientras que los dos últimos representan un 23,3% cada uno respectivamente. Producto de este resultado se puede afirmar que la preferencia de los investigadores es aún por el enfoque cuantitativo ya que posiblemente ellos tengan la necesidad de corroborar sus resultados de forma específica y con exactitud numérica, esto dados los factores presentes en los diferentes campos entre ellos el educativo; sin embargo se resalta también la cercanía en preferencia de las investigaciones de enfoque cualitativo, mismas que antes de la pandemia mostraban mucho menos preferencia por los investigadores, por lo que asumimos que la descripción de los fenómenos así como la creación del conocimiento es objetivo también de los investigadores contemporáneos.

Tabla 3*: Tipo de investigación*

Tipo	N° de Artículos	Porcentaje
cualitativo	7	23,3
cuantitativo	8	26,7
mixto	5	16,7
documental	7	23,3
descriptivo	2	6,7
Total	**30**	**100%**

Fuente: Elaborado por los autores

La predisposición por el enfoque cuantitativo en primer orden y por el cualitativo y documental en segundo orden como se aprecia también en la tabla 3 hace que el instrumento mayormente utilizado sea la encuesta, esto es claramente comprobable en la tabla 4, es así que se observa que el 53% de documentos consultados han utilizado la encuesta como instrumento elegido, es probable que la versatilidad y adaptabilidad de este instrumento haga mayoritario y preferible en su uso; es necesario también indicar que las políticas de algunas organizaciones educativas hacen que no sea factible utilizar datos de tipo puntaje o calificación de sus estudiantes, motivo por lo que la encuesta, al ser un instrumento que se adapta perfectamente. Cabe destacar también la observación como instrumento, el cual se encuentra en segundo lugar entre los instrumentos utilizados por los documentos consultados con un 36.7%.

Tabla 4*:* *Instrumento utilizado*

Instrumento	N° de Artículos	Porcentaje
encuesta	16	53,3%
observación	11	36,7%
entrevista	1	3,3%
otros	2	6,7%
Total	**30**	**100%**

Fuente: Elaborado por los autores

CONCLUSIONES

En primer lugar, en la presente investigación se ha corroborado ampliamente el impacto positivo de la COVID-19 en el ámbito educativo de la educación superior (Acurio et al., 2021; Díaz-Lazo, 2020; Ordóñez-Almeida et al., 2020; Pizan-Campos et al., 2020; Vásquez-Pajuelo et al., 2021) puesto que luego de la inmersión del servicio educativo en los medios digitales se ha logrado dinamizar un cambio significativo que era un anhelo por muchos años y que a su vez se veía lejano; lo cual conlleva a la responsabilidad de legitimarlo como parte del quehacer pedagógico en todas las casas de estudios del nivel superior para potenciar el rendimiento académico de los estudiantes y por ende la consecución de la mejora de las capacidades previstas en el perfil de egresado de las diferentes carreras o escuelas profesionales con miras a una inserción pertinente, proactiva y positiva en el campo laboral. Adicionalmente, los docentes se convierten no solo en consumidores del conocimiento, sino que además al ser parte de estas comunidades de aprendizajes son productores de nuevos conocimientos que son compartidos para ser aplicados en diferentes contextos validando su pertinencia, haciendo más atractivo y efectivo el servicio educativo que se brinda actualmente.

Uno de los compromisos de todo docente universitario que imparte el servicio educativo en esta nueva modalidad es asumir la responsabilidad de reconocer que su aula es un laboratorio de constante innovación que busque innovar en estrategias, recursos y materiales que garanticen la consolidación de capacidades y habilidades que forjen en ellos profesionales competentes y de éxito para aportar de manera significativa al desarrollo sostenible de su comunidad y del mundo.

La masificación del aula invertida en la educación superior ha hecho que el estudiante tenga contacto con los recursos y materiales de la lección previos al desarrollo de ésta

(Chuquimbalqui-Maslucán, 2021), lo cual; le permite familiarizarse con el contenido y como consecuencia de ello su participación es activa, mejorando significativamente la experiencia de aprendizaje y facilitando la consecución de los retos trazados por el docente al momento de diseñar la experiencia de aprendizaje.

La adaptación curricular guiada hacia la inserción de las herramientas TIC ha hecho que la oferta educativa sea mucho más atrayente para los usuarios, promoviendo espacios de aprendizaje independientes que se relacionan estrechamente con los ritmos y estilos de aprendizaje que en la mayoría de los casos no es posible atender de manera efectiva en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, lo cual ha dado como resultado aprendices independientes y que han mejorado su desempeño académico así como la oportunidad de recibir retroalimentación inmediata principalmente en las herramientas de gamificación que están diseñadas para ser desarrolladas en base a retos que deben ir siendo completados de manera paulatina y de acuerdo a las habilidades de los usuarios garantizando el andamiaje necesario para el desarrollo de las competencias previstas.

En cuanto a la educación inclusiva, lamentablemente esta se convierte en una de las aristas que no ha sido desarrollada pertinentemente, debido a que no se ha tenido un acceso en igualdad de condiciones de los usuarios, es decir; los usuarios que se encuentran en el radio urbano han tenido mejores posibilidades de acceso y uso de los medios digitales para la educación remota, mientras que aquellos que se encuentran en el medio rural han tenido serias limitaciones para su acceso y en muchos casos no han tenido acceso a estos servicios, este hecho hace que se deban redoblar esfuerzos para tomar medidas correspondientes con el objetivo de minimizar este impacto negativo, ya que según la UNESCO todo ciudadano tiene derecho a recibir una educación de calidad al mismo tiempo que se garantiza la educación con un carácter inclusivo (UNESCO, 2022).

Finalmente, en la presente investigación se ha hecho también una revisión alrededor de las plataformas más empleadas durante el tiempo de la pandemia debido a sus características de acceso e interfaz, dentro de las cuales se pueden destacar las siguientes: Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Canvas, Chamilo y Schoology, mientras que las herramientas de comunicación más difundidas han sido el WhatsApp y el correo electrónico respectivamente, cabe destacar que el compromiso de los educadores es el indagar acerca de las bondades que ofrecen los medios digitales arriba mencionados para encontrar el que mejor se adapte a las necesidades educativas de sus estudiantes como un complemento ideal del desarrollo de clases de manera presencial hacia un soporte virtual asincrónico que mejore las experiencias de aprendizaje y que conlleve al desarrollo de las

competencias profesionales previstas en el perfil del egresado de cada carrera profesional, este hecho no solo redundará en la mejora del servicio educativo sino que además contribuirá significativamente en el desarrollo sostenible de la comunidad mundial.

LISTA DE REFERENCIAS

Acurio, G., Bosquez, J., & Cacpata, W. (2021). ANÁLISIS PESTEL EN EL IMPACTO DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Conrado*.

Asmara, R. (2020). Teaching English in a Virtual Classroom Using Whatsapp During Covid-19 Pandemic. In *Language and Education Journal* (Vol. 5, Issue 1).

Carmona, P. J., Gonzales, M., & Jiménez, J. Á. (2021). Covid-19: retos y oportunidades en el proceso de acreditación de las universidades. *South Florida Journal of Development, 2*(2). https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-045

Castillo-Retamal, F., González-Mendoza, B., & Aguilar-Guajardo, N. (2021). Percepción de los padres y apoderados sobre las clases virtuales de Educación Física y Salud. *Revista de Educación Física*, *10*(3).

Chiriboga-Mendoza, F. R. (2021). Herramientas Digitales para la Innovación Educativa Rural. *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA “YACHASUN,” 5*(9 Edicion especial agosto). https://doi.org/10.46296/yc.v5i9edespag.0099

Chuquimbalqui-Maslucán, N. (2021). Aula Aumentada y Aula Invertida, Los Nuevos Retos en Educación Superior Universitaria. *Scientific Research Journal CIDI*, *1*(1). https://doi.org/10.53942/srjcidi.v1i1.52

Cuevas, N. (2021). Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. https://doi.org/10.30827/digibug.66757

del Castillo, F. R., Yañac, B., & Castro, G. (2021). Factores determinantes del acceso a la educación superior para estudiantes de zonas rurales, Huaraz – Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1128

Díaz-Lazo, A. V. (2020). La pandemia de la COVID-19 y su impacto en la educación superior. *Desafios*, *11*(1). https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.137

Dussán, R. (2019). El Diseño de experiencias significativas en entornos de aprendizaje. *Cuadernos Del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, *43*. https://doi.org/10.18682/cdc.vi43.1804

Fernández, L. B., & Martínez, G. I. (2022). Enseñanza inclusiva y atención a la diversidad en escenarios digitales. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3139

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom. *Zenodo*.

Flores, G. (2018). ¿Jugamos al Súper Mario Bros?: Descripción de una experiencia gamificada en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, *36*.

García, C. (2020). Building an architectural model linked to Nature: A new teaching and learning strategy = Construcción de un modelo arquitectónico vinculado a la Naturaleza: Una nueva estrategia de docencia y aprendizaje. *Advances in Building Education*, *4*(1). https://doi.org/10.20868/abe.2020.1.4417

Garcia, M. J., Miranda, P. G., & Romero, J. A. (2022). Análisis de tecnologías de información y estrategias en el rendimiento académico durante la pandemia por COVID-19. *Formación Universitaria*, *15*(2), 139–150. https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000200139

García, P. E. (2022). Uso de las TIC Educación de Adultos en Tiempos de Pandemia COVID-19 para el Fortalecimiento de la Identidad Cultural. *Prohominum*, *3*(Extraordinario 1). https://doi.org/10.47606/acven/ph0090

Indriani, K. S., & Widiastuti, N. M. A. (2021). Students’ Attitude Towards English Online Learning Through Moodle During the Covid-19 Pandemic. *Celtic: A Journal of Culture*, *8*(2).

Jiménez, V. G. (2022). Estrés académico y educación hibrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3071

Jiménez-Puig, E., & Fernández-Fleites, Z. (2021). Plataformas virtuales en la educación superior en tiempos de COVID-19. Experiencias en estudiantes de Cuba. *Actualidades Investigativas En Educación*, *21*(3). https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46224

Larchen, A. (2020). Adaptación curricular: gamificación, el aula invertida y la aplicación de métodos mnemotécnicos Curriculum adaptation: gamifying, flipping the classroom and applying mnemonic techniques. *Estudios Interlingüísticos*, *8*, 111–123.

León, M., López de Ramos, A., Mapp, U., Reyes, S., Suárez, M., Pacheco, A., Rangel, V., de Las Salas, M., & Carrasquero, E. (2021). Evaluación de plataformas de aprendizaje virtual usadas en universidades de Panamá. *Investigación y Pensamiento Crítico*, *9*(1). https://doi.org/10.37387/ipc.v9i1.210

Maguiña, A. A. (2021). Alfabetización informacional en la modalidad blended learning en educación superior. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, *79*. https://doi.org/10.5195/biblios.2020.859

Martínez, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, *4*. https://doi.org/10.5209/soci.69629

Martín-Romero, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, *151*.

Minaya, C. G., & Castro, M. A. (2021). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación durante tiempos de pandemia. *Minerva*, *2*(5). https://doi.org/10.47460/minerva.v2i5.33

Moral-Santaella, C., Ritacco-Real, M., & Morales-Cabezas, J. (2021). Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción. *Revista Practicum*, *6*(1). https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v6i1.10230

Morro, W. C. (2021). Las competencias digitales en la Educación Virtual Universitaria. *Yachay - Revista Científico Cultural*, *10*(1). https://doi.org/10.36881/yachay.v10i1.386

Nicoli, D. A. (2021). Actitudes de los docentes frente a los entornos virtuales de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1379

ONU. (2022). *Ciudadanía mundial | Naciones Unidas*. https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/ciudadan%C3%ADa-mundial

Ordóñez-Almeida, K. G., Garcia-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Impacto del COVID-19 en Educación Superior: Universidad Católica de Cuenca. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *5*(1). https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.781

Páez-Quinde, C., Infante-Paredes, R., Chimbo-Cáceres, M., & Barragán-Mejía, E. (2022). Educaplay: una herramienta de gamificación para el rendimiento académico en la educación virtual durante la pandemia covid-19. *Cátedra*, *5*(1). https://doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3391

Pérez, A. D., & López, L. S. (2020). Competencias digitales del docente universitario. *SUMMA. Revista Disciplinaria En Ciencias Económicas y Sociales*, *2*(1).

Piox, W. D. R. (2020). Migrantes digitales adultos y su experiencia con la educación del siglo XXI. *Revista Científica Internacional*, *3*(1). https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.38

Pizan-Campos, E., Barros-Sevillano, S., & Yupari-Azabache, I. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación de los estudiantes de medicina del Perú. *Revista de La Facultad de Medicina Humana*, *20*(3).

Saavedra, M. J., Saavedra, C. C., Medina, C., Sedamano, M. A., & Saavedra, D. I. (2022). Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19. *Apuntes Universitarios*, *12*(2). https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1044

Umaña-Mata, A. C. (2020). Educación Superior en Tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, *22*(Especial). https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199

UNESCO. (2022). *La inclusión en la educación | UNESCO*. https://www.unesco.org/es/education/inclusion

Vásquez-Pajuelo, L., Vila-Gómez, D. A., & Tuesta-Vila, J. A. (2021). Habilidades blandas y el impacto de la covid-19 en la educación superior. *Review of Global Management*, *6*(1). https://doi.org/10.19083/rgm.v6i1.1488

Yarad, V. (2021). Capitalismo y arqueología tecnológica: análisis sobre el uso de dispositivos digitales. *Anagramas Rumbos y Sentidos de La Comunicación, 19*(38). https://doi.org/10.22395/angr.v19n38a6

ANEXOS:

Artículos de investigación incluidos.

N°	Base de Datos	Autores	Título del Artículo	País	Año	Criterio de Inclusión
01	Elsevier (Mendeley)	Acurio, German; Bosquez, Javier; Cacpata, Wilson	Análisis PESTEL en el impacto del COVID-19 en la Educación Superior	Ecuador	2021	Está orientado al objetivo
02	Elsevier (Mendeley)	Asmara, Rekha	Teaching English in a Virtual Classroom Using Whatsapp During Covid-19 Pandemic	Sumatra	2020	Está orientado al objetivo
03	Elsevier (Mendeley)	Carmona, Pedro Julián ; Gonzales, Manuel; Jiménez, José Angel	Covid-19: retos y oportunidades en el proceso de acreditación de las universidades	Perú	2021	Está orientado al objetivo
04	Elsevier (Mendeley)	Castillo-Retamal, Franklin; Gonzáles-Mendoza, Bastián; Aguilar-Guajardo, Nataly	Percepción de los padres y apoderados sobre las clases virtuales de Educación Física y Salud	Chile	2021	Está orientado al objetivo
05	EBSCOHost	Chiriboga-Mendoza, Fidel Ricardo	Herramientas Digitales para la Innovación Educativa Rural	Ecuador	2021	Está orientado al objetivo
06	EBSCOHost	Chuquimbalqui-Maslucán, Nilo	Aula Aumentada y Aula Invertida, Los Nuevos Retos en Educación Superior Universitaria	Colombia	2021	Está orientado al objetivo
07	EBSCOHost	Cuevas, Nuria; Cívico, Andrea; Colomo, Ernesto	Percepción del alumnado sobre la gamificación en la educación superior	España	2021	Está orientado al objetivo
08	EBSCOHost	Del Castillo, Fiorella Rosario; Yañac, Betsabe; Castro, Gloria	Factores determinantes del acceso a la educación superior para estudiantes de zonas rurales, Huaraz – Perú	Perú	2021	Está orientado al objetivo
09	EBSCOHostv	Fernández, Laura Beatriz; Martínez,	Enseñanza inclusiva y atención a la diversidad en escenarios digitales.	México	2022	Está orientado al objetivo

		Guadalupe Iván				
10	Elsevier (Mendeley)	Flores, Gonzalo	¿Jugamos al Súper Mario Bros?: Descripción de una experiencia gamificada en la formación del profesorado de Educación Física	España	2018	Está orientado al objetivo
11	EBSCOHost	García, Carmen	Building an architectural model linked to Nature: A new teaching and learning strategy = Construcción de un modelo arquitectónico vinculado a la Naturaleza: Una nueva estrategia de docencia y aprendizaje	Dinamarca	2020	Está orientado al objetivo
12	EBSCOHost	Garcia, Martha J.; Miranda, Pilar G.; Romero, José A.	Análisis de tecnologías de información y estrategias en el rendimiento académico durante la pandemia por COVID-19	México	2022	Está orientado al objetivo
13	EBSCOHost	García, Patricia Estela	Uso de las TIC Educación de Adultos en Tiempos de Pandemia COVID-19 para el Fortalecimiento de la Identidad Cultural	Perú	2022	Está orientado al objetivo
14	Elsevier (Mendeley)	Indriani, K. S.; Widiastuti, N. M. A	Students' Attitude Towards English Online Learning Through Moodle During the Covid-19 Pandemic	Indonesia	2021	Está orientado al objetivo
15	Elsevier (Mendeley)	Jiménez, Verónica Guadalupe	Estrés académico y educación hibrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa.	México	2022	Está orientado al objetivo
16	Elsevier (Mendeley)	Jiménez-Puig, Elizabeth; Fernández-Fleites, Zoylen	Plataformas virtuales en la educación superior en tiempos de COVID-19. Experiencias en estudiantes de Cuba	Cuba	2021	Está orientado al objetivo
17	EBSCOHost	Larchen, Alexia	Adaptación curricular: gamificación, el aula invertida y la aplicación de métodos mnemotécnicos Curriculum adaptation: gamifying, flipping the classroom and applying mnemonic techniques	España	2020	Está orientado al objetivo
18	EBSCOHost	León, Mariana; López de Ramos, Aura; Mapp, Ulina; Reyes, Sebastián	Evaluación de plataformas de aprendizaje virtual usadas en universidades de Panamá	Panamá	2021	Está orientado al objetivo
19	EBSCOHost	Maguiña, Andre	Alfabetización informacional en	Perú	2021	Está orientado al objetivo

		Armel	la modalidad blended learning en educación superior			
20	Elsevier (Mendeley)	Minaya, Cristhian Gustavo; Castro, Maria Auxiliadora	Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación durante tiempos de pandemia	México	2021	Está orientado al objetivo
21	EBSCOHost	Moral-Santaella, Cristina; Ritacco-Real, Maximiliano; Morales-Cabezas, Jerónimo	Comprobando la eficacia de materiales reflexivos sobre competencias profesionales docentes. Un estudio de investigación-acción	España	2021	Está orientado al objetivo
22	Elsevier (Mendeley)	Morro, Waldrick Cesar	Las competencias digitales en la Educación Virtual Universitaria	Perú	2021	Está orientado al objetivo
23	Elsevier (Mendeley)	Nicoli, Daniela Andrea	Actitudes de los docentes frente a los entornos virtuales de aprendizaje	Paraguay	2021	Está orientado al objetivo
24	Elsevier (Mendeley)	Ordóñez-Almeida, Kerly Gardenia; Garcia-Herrera, Darwin Gabriel; Erazo-Álvarez, Cristián Andrés; Erazo-Álvarez, Juan Carlos	Impacto del COVID-19 en Educación Superior: Universidad Católica de Cuenca	Ecuador	2020	Está orientado al objetivo
25	Elsevier (Mendeley)	Páez-Quinde, Cristina; Infante-Paredes, Ruth; Chimbo-Cáceres, Mayorie; Barragán-Mejía, Estefanía	Educaplay: una herramienta de gamificación para el rendimiento académico en la educación virtual durante la pandemia covid-19	Ecuador	2022	Está orientado al objetivo
26	EBSCOHost	Pérez, Alfredo Díaz; López, Luisa Serra	Competencias digitales del docente universitario	Venezuela	2020	Está orientado al objetivo
27	EBSCOHost	Piox, Waleska Del Rosario	Migrantes digitales adultos y su experiencia con la educación del siglo XXI	Guatemala	2020	Está orientado al objetivo
28	EBSCOHost	Saavedra, Milagritos Josefina; Saavedra, Cecilia Caridad; Medina, Cristian;	Aulas híbridas: la nueva normalidad de la educación superior a partir del Covid-19	Perú	2022	Está orientado al objetivo

		Sedamano, Manuel Alberto; Saavedra, Delma Inés				
29	Elsevier (Mendeley)	Vásquez-Pajuelo, Lida; Vila-Gómez, Doris Alicia; Tuesta-Vila, Jazmín Alicia	Habilidades blandas y el impacto de la covid-19 en la educación superior	Perú	2021	Está orientado al objetivo
30	EBSCOHost	Yarad, Valeria	Capitalismo y arqueología tecnológica: análisis sobre el uso de dispositivos digitales	España	2021	Está orientado al objetivo

CAPITULO III

Desafíos de los docentes de educación superior técnica y tecnológica frente a las adaptaciones curriculares para estudiantes con capacidades auditivas especiales

María Alexandra Soto Velásquez
mariasoto@tsachila.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-6196-6920
Instituto Superior Tecnológico Tsáchilas
Santo Domingo-Ecuador

Sofia Elizabeth Cuenca Bermeo
https://orcid.org/0000-0002-8194-3857
sofiacuenca@tsachila.edu.ec
Instituto Superior Tecnológico Tsáchilas
Santo Domingo-Ecuador

Tatiana Alejandra Baque Iza
https://orcid.org/0000-0001-9273-4906
Tatianabaque.h9@gmail.com
Instituto Superior Tecnológico Tsáchilas
Santo Domingo-Ecuador

Ximena Patricia Valencia Enriquez
https://orcid.org/0000-0003-3973-1217
ximenavalencia@tsachila.edu.ec
Instituto Superior Tecnológico Tsáchilas
Santo Domingo-Ecuador

Daysi Alexandra Guachamin Oña
https://orcid.org/0000-0001-7626-7420
deyitoalexandra@gmail.com
Unidad Educativa José Gabriel Pino y Roca
Santo Domingo-Ecuador

Resumen

El trabajo de investigación presentado a continuación refiere a la actitud de los docentes de Educación Técnica y Tecnológica frente a las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad. Para el estudio se emplearon como instrumentos de recolección de datos una encuesta con escala Linkert y una encuesta. La muestra poblacional fue de 22 docentes que han impartido clases a estudiantes con discapacidad auditiva. Los datos obtenidos fueron analizados mediante un diseño descriptivo no experimental para el cual se utilizó el software Statistic Editor de datos (Spss). Se aplico un DCA para determinar la actitud positiva o negativa de los docentes frente a las adaptaciones curriculares de acuerdo con los años de docencia, el cual con un p-valor menos a 0,05 no presento significancia. Los datos analizados demostraron que los

docentes no poseen formación profesional en educación sin embargo el 90,9% han recibido capacitaciones sobre pedagogía, no obstante, a más del 50% de los encuestados se les dificulta aplicar metodologías estrategias y adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: adaptaciones curriculares, discapacidad auditiva, educación.

Abstract

The research work presented below refers to the attitude of Technical and Technological Education teachers towards curricular adaptations for students with disabilities. For the study, a survey with a Linkert scale and a survey were used as data collection instruments. The population sample was 22 teachers who have taught students with hearing disabilities. The data obtained were analyzed through a non-experimental descriptive design for which the Statistic Data Editor software (Spss) was used. A DCA was applied to determine the positive or negative attitude of teachers towards curricular adaptations according to the years of teaching, which with a p-value less than 0.05 did not present significance. The analyzed data showed that teachers do not have professional training in education, however 90.9% have received training on pedagogy, however, more than 50% of respondents find it difficult to apply methodologies, strategies, and curricular adaptations for students with disabilities.

Keywords: curricular adaptations, hearing disability, education.

INTRODUCCIÓN

La propuesta de estrategias de inclusión de la discapacidad 2022-2025 desarrollada por las Naciones Unidas plantea que el 15% de las personas la población mundial presentan algún tipo de discapacidad, esta cifra representa aproximadamente 1000 millones de habitantes, este grupo de personas pese a los avances de inclusión realizados en la última década aun siguen sufriendo de discriminación, estigmatización y demás barreras que dificultan su participación en la sociedad en condiciones de igualdad (Organizacion de las Naciones Unidas, 2022).

En el Ecuador el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) desde hace varias décadas inicio programas de puesta en marcha para asistencia en educación de este grupo poblacional (Ocampo & Ocampo, 2018), además dentro de la Ley General de Educación se establece que la educación especial es responsabilidad del Estado (López, 2022).

En cuanto a inclusión educativa a pesar de que en los ultimo años se han desarrollado, procedimientos y guías aun existen interrogantes por parte de los docentes en relación con sus deberes y obligaciones en el proceso de inclusión, especialmente si se considera que atender a un grupo de alumnos con o sin necesidades especiales conlleva de por si un gran reto (Soutt, 2021). En este sentido para fomentar la educación inclusiva los profesionales de la educación deben mantener una actitud positiva y autocapacitarse sobre metodologías que le permitan manejar un grupo heterogéneo con capacidades diversas.

Una de las metodologías que se plantean para mejorar la inclusión en procesos de enseñanza son las adaptaciones curriculares siendo estas esenciales cuando se trabaja con estudiantes con necesidades especiales (Ávila & Joza, 2021), en este contexto es fundamental que los docentes cambien las metodologías de enseñanza tradicionales por metodologías de educación activas (Fierro et al., 2019), además de que los educadores deben estar en condiciones de innovar a fin de lograr desarrollar capacidades y cualidades dentro del proceso de aprendizaje del estudiante que le permitan alcanzar autonomía para resolver situaciones cotidianas en lo personal y laboral a fin de perder valerse e insertarse en la sociedad.

Durante el periodo formativo de los educadores estos aprenden diversos diseños estratégicos que les permiten adaptar currículos, generar planes individuales y potenciar la educación inclusiva (Pino et al., 2021a) los cuales aplican posteriormente cuando ejercen docencia, el problema radica en que generalmente los educadores ejercen sus

funciones en los niveles la educación inicial y media, pero en educación superior principalmente en educación técnica y tecnológica los profesores son personas de otra rama del conocimiento afines a las carreras en donde imparten su catedra y en muchas ocasiones no cuentan con los conocimientos necesarios para aplicar adaptaciones curriculares para personas con discapacidad, esto sumado a falta de conocimientos o la poca práctica de estos conceptos y el afán de cumplir con indicadores de calidad genera que el docente desarrolle una actitud negativa frente a adaptar materiales, tareas, talleres para estudiantes con capacidades especiales (Agudelo, 2016).

Por lo expuesto anteriormente esta investigación tiene como objeto analizar las adaptaciones curriculares aplicadas para personas con discapacidad auditiva en una Institución de Educación Superior (IES) específicamente en la carrera de Procesamiento de Alimentos (TSPAL) ofertada por el Instituto Tecnológico Superior Tsáchilas (ISTT).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación realizada es de tipo no experimental y se encuentra enmarcada bajo un modelo mixto, cuali-cuantitativo. Se uso como instrumento para la recolección de datos un cuestionario escala tipo Linkert (1 completamente en desacuerdo y 5 complemente de acuerdo) y una encuesta los cuales permitieron recopilar información sobre las actitudes referente a las adaptaciones curriculares aplicadas en el aula.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante un diseño descriptivo no experimental para el cual se utilizó el software Statistic Editor de datos (Spss), además se aplicó un DCA para analizar la actitud positiva o negativa de los docentes frente a las adaptaciones curriculares de acuerdo con los años de docencia, en este análisis de datos se utilizó la versión libre del software InfoStat.

La población de estudio se conformó por veintidós docentes que han impartido clases a estudiantes con discapacidad auditiva en la carrera TSPAL, debido a que la población es reducida no se seleccionó una muestra, sino que se encuesto y entrevisto a los veintidos docentes que participaron voluntariamente en la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE Y ADAPTACIONES CURRICULARES

El 100% de los participantes cuentan con título de tercer nivel (ingeniería) y el 72,7% poseen título de cuarto nivel (maestría), pero ninguno tiene relación con educación o pedagogía. La muestra está conformada por catorce mujeres (63,6%) y ocho varones (36,4%). De ellos, el 22,7% se encuentra en un rango de edad comprendido entre los 26 a 30 años, mientras que 27,3% de los docentes están en un rango de edad de 31 a 35 años, el 40,9% se encuentra en un rango de edad de 36 a 40 años, y el 9,1% tienen más de 40 años.

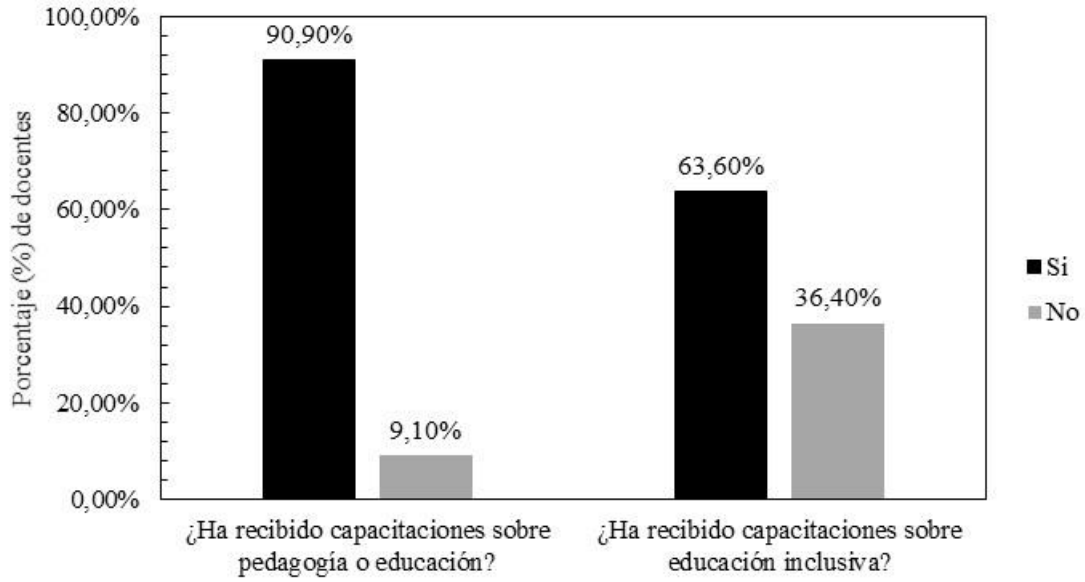


Gráfico 1. Porcentaje de docentes que han recibido capacitaciones en pedagogía, y educación inclusiva

En el grafico 1 se puede observar que pese a no tener estudios universitarios referentes a educación el 90,90% de los profesores ha recibido capacitaciones sobre educación o pedagogía, de ellos, solo el 63,60% afirma haber asistido a capacitaciones sobre educación inclusiva. Al respecto, Pino et al., (2021) manifiesta que la formación inicial de los profesionales técnicos que se dedican a la docencia sumado a la falta de capacitaciones en inclusión puede representar una barrera para dar una respuesta adecuada frente a las necesidades de estudiantes con discapacidad.

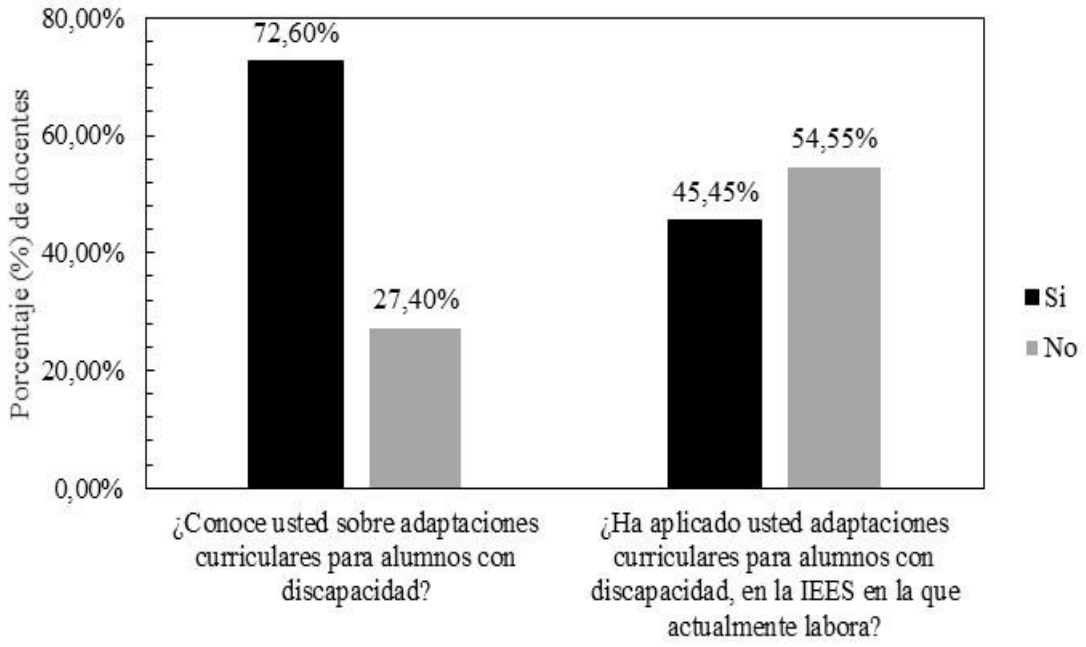


Gráfico 2. Porcentaje de docentes que conocen y han realizado adaptaciones curriculares

Según los datos analizados, aunque el 90,90% de docentes se encuentran capacitados en temas de educación solo el 72,60% conoce sobre adaptaciones curriculares y menos de la mitad de encuestados han aplicado adaptaciones a sus planes de clases (Gráfico 2) lo cual es preocupante si se considera que son profesores que han impartido clases a alumnos con discapacidad auditiva. Pérez et al., (2022) menciona en su investigación que la preparación insuficiente de material didáctico y metodologías activas por partes de los docentes dificulta el aprendizaje significativo especialmente en asignaturas técnicas.

ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares son una herramienta de la educación inclusiva, la cual se fundamenta en la idea de favorecer el acceso a educación de calidad en cualquier nivel de enseñanza (Rosa et al., 2021). En cuanto a la actitud de los docentes frente a las adaptaciones curriculares más del 50% está de acuerdo en que es importante realizarlas especialmente para estudiantes con discapacidad no obstante el 45,5% de los encuestados opina que estas adaptaciones afectan el normal desenvolvimiento de la clase (grafico 3).

En el Ecuador según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS) las personas con discapacidad pueden acceder al proceso de admisión para instituciones de educación superior, no obstante aún se presentan insuficiencias en cuanto

al proceso de ingreso, permanencia y titulación de este grupo de estudiantes, principalmente porque los docentes no están preparados referentes a estrategias metodologías que les faciliten generar educación inclusiva en las IES (Rosa et al., 2021).

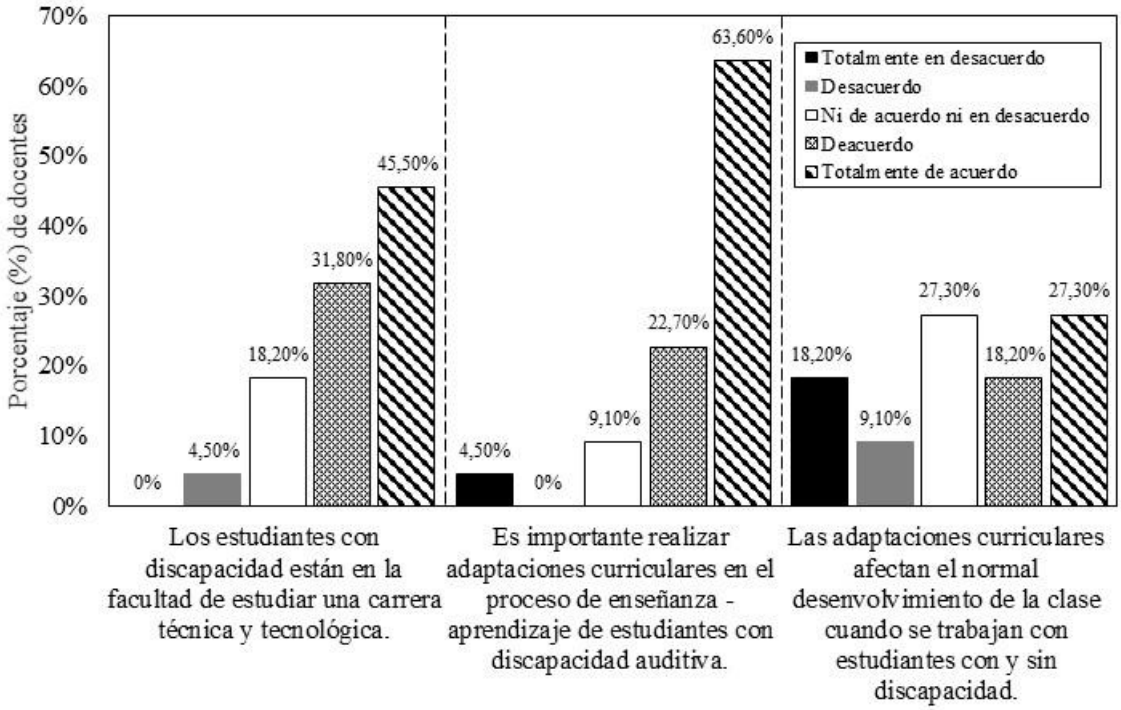


Gráfico 3. Opinión de los docentes sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad

Por lo que concierne a la facultad de las personas con discapacidad solo el 4,5% de los docentes no consideran que este grupo de alumnos sea apto para seguir una carrera técnica o tecnológica (Gráfico 3). Al respecto se debe mencionar que las discapacidades son variadas y se debe analizar el grado y el tipo de discapacidad para generar un juicio de valor, pero si se trata en especifico sobre discapacidad auditiva esta no interfiere en el normal desenvolvimiento de un estudiante dentro del aula de clase siempre y cuando al alumno se le otorguen las herramientas necesarias para un correcto proceso de aprendizaje (Traverso, 2021).

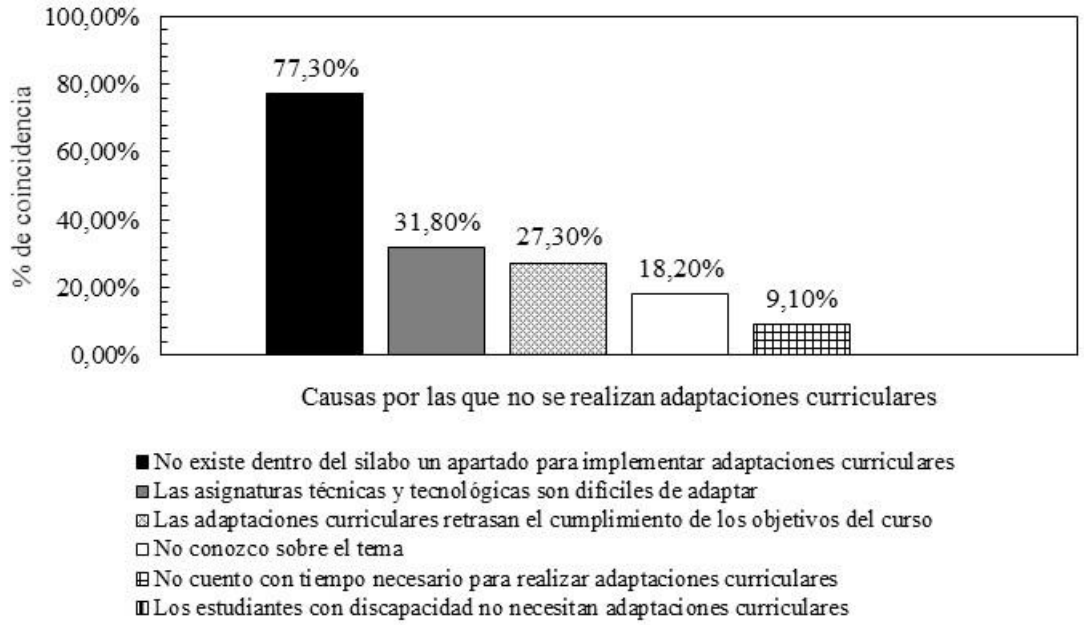


Gráfico 4. Causas por las cuales los docentes no realizan adaptaciones curriculares

Cuando se entrevisto a los docentes sobre las causas por las cuales no realizan o se les dificulta hacer adaptaciones curriculares para personas con discapacidad la principal problemática detectada fue que no existe en el formato de Sylabus un apartado específico para poder realizar la planificación que se realizara con este grupo de personas (77,30% docentes coinciden), así mismo manifestaron que las asignaturas técnicas y tecnológicas son difíciles de adaptar, lo cual concuerda con que no conocen sobre el tema y eso les dificulta realizarlas, además consideran que las adaptaciones a sus planes de clases retrasa los objetivos del curso, asignatura o su equivalente (Gráfico 4).

Gómez (2022) menciona que en el siglo XXI la aplicación y apropiación de la tecnología digital es clave para desarrollar competencias y habilidades en el estudiantado, sin embargo, se necesita romper el modelo pedagógico tradicional debido a que este sistema es la principal problemática a la hora de realizar adaptaciones curriculares. Lo que dificulta no solo el cumplimiento de objetivos sino también el aprendizaje, los docentes deben comprender que independientemente de si el estudiante presenta o no una discapacidad cada uno es un ente diferente, con ideas propias, formas de aprendizaje diversas y que las adaptaciones curriculares no están precisamente ligadas a una discapacidad (Araujo & Salazar, 2021).

Por lo concerniente a cumplimiento de objetivos esto es solo una pequeña parte del aseguramiento de la calidad en educación (Hernández & Mantilla, 2022), pero es

importante señalar que garantizar la calidad educativa en educación superior implica también otorgar medios de apoyo y soporte a fin de eliminar la discriminación y potenciar la diversidad (Hernández et al., 2022).

HERRAMIENTAS QUE OTORGA LA IES PARA MOTIVAR EL DESARROLLO DE ADAPTACIONES CURRICULARES

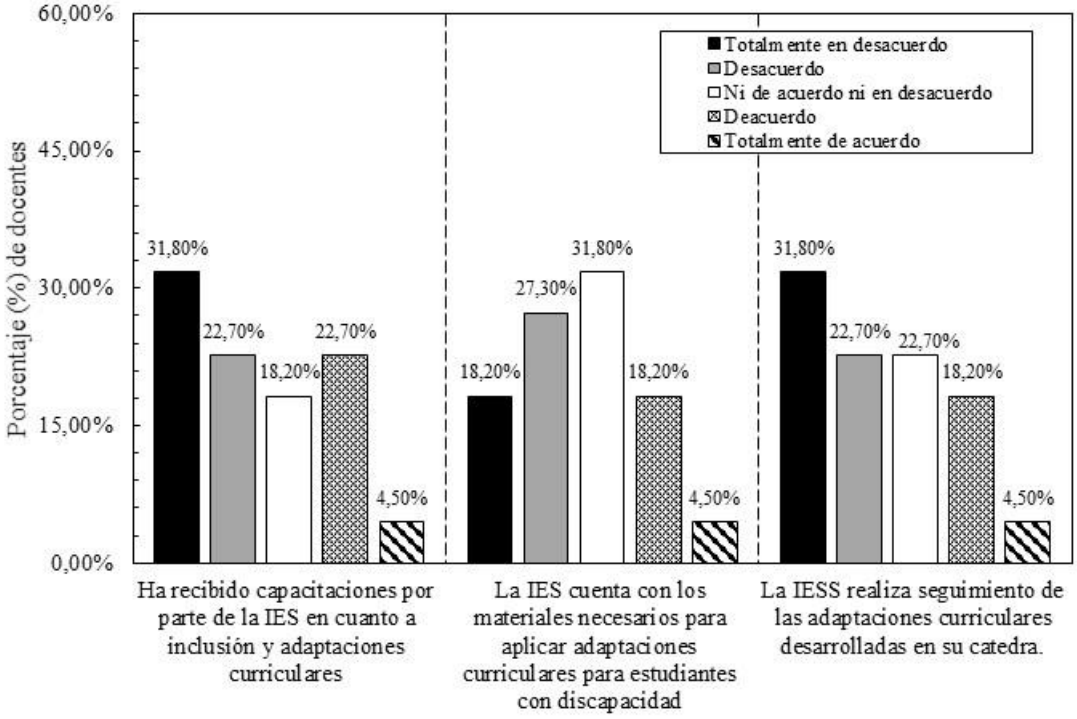


Gráfico 5. Herramientas que otorga la IES para motivar el desarrollo de adaptaciones curriculares

En el grafico 5 se observan opiniones diversas en cuanto a las herramientas que provee la IES para facilitar el desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares. Los datos analizados muestran que el 72,7% de los docentes no han recibido capacitaciones sobre inclusión y adaptaciones curriculares y el 77,3% de educadores considera que la IES no cuenta con los materiales necesarios para aplicar adaptaciones curriculares, sin embargo se debe considerar que la carrera cuenta con un interprete de señas que esta presente durante toda la jornada educativa el cual es fundamental para una correcta comunicación entre estudiantes con discapacidad auditiva y docentes.

Para lograr desarrollar aptitudes y actitudes positivas frente a las adaptaciones curriculares por parte de los docentes es importante que la IES sea consciente que la

formación y el desarrollo de habilidades se logra con capacitaciones, actividades en las cuales se pueda ejercer lo aprendido y retroalimentaciones que permitan a los docentes reconocer sus carencias y potencialidades y orientarse hacia acciones generadoras de soluciones a los errores presentados (Pérez et al., 2022).

RELACIÓN DE LOS AÑOS DE DOCENCIA FRENTE A ACTITUDES SOBRE EL DESARROLLO DE ADAPTACIONES CURRICULARES

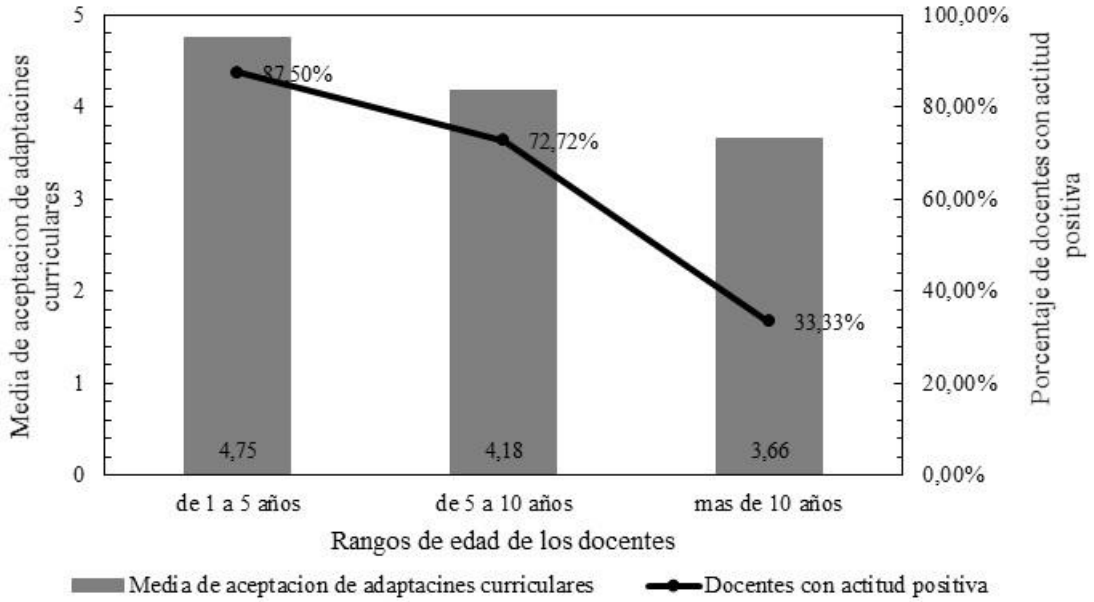


Gráfico 6. Relación de los años de docencia frente a actitudes sobre el desarrollo de adaptaciones curriculares

El análisis de varianza muestra un p-valor mayor a 0,005, es decir no existen relación entre el numero de años de experiencia docente frente a la actitud positiva o negativa sobre las adaptaciones curriculares. No obstante, aunque la variación es mínima, en el grafico 6 se observa que mientras mayor es el número de años en el que el profesional se ha desempeñado menos es la actitud positiva que presentan frente a las adaptaciones curriculares. La actitud positiva se califico del 1 al 5 donde uno era completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo. Sin embargo en otros estudios realizado la edad del docente y la experiencia docente si tiene relación con la actitud frente a adaptaciones curriculares, a la concepción de la educación y a la metodología aplicada en el aula de clases (García & Resino, 2022), en profesores menores a 40 años se evidencia una inclinación mayor hacia el desarrollo social y emocional del estudiante mientras que

los docentes mayores a 40 años valoran más el rendimiento académico y el desarrollo de valores como la responsabilidad (Ruenes & Niebla, 2017).

CONSIDERACIONES FINALES

La inclusión en la educación Superior en el Ecuador, especialmente la educación técnica y tecnológica es un compromiso del Estado y de las IES por igual y pese a que se ha recorrido un amplio camino aún se evidencian vacíos por parte de los educadores en lo referente a estrategias metodológicas para la inclusión.

En el estudio realizado el 100% de profesionales dedicados a la docencia no tiene una instrucción formal referente a educación inclusiva, por lo cual es importante crear jornadas de capacitaciones para los docentes y monitoreos por parte de la IES en relación con la adaptación de los currículos de cada una de las asignaturas en las carreras en las cuales estudian alumnos con necesidades especiales.

La causa principal del déficit de inserción educativa en la carrera analizada es que los docentes no conocen sobre inclusión y en muchos de los casos lo confunden con inserción, lo que desemboca en una actitud negativa frente a las necesidades especiales de los estudiantes.

LISTA DE REFERENCIAS

Agudelo, J. E. B. (2016). Una inclusión excluyente: Reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de investigaciones UCM*, *27*, 178-188.

Araujo, W. V. C., & Salazar, A. Z. C. (2021). Competencias multimedia en docentes para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *6*(Extra 3), 664-681.

Ávila, M. A. C., & Joza, K. C. (2021). Análisis de las adaptaciones curriculares en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual de bachillerato de la Unidad Educativa Manuel Inocencio Parrales y Guale del Cantón Jipijapa. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, *6*(9), 787-801.

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades – CONADIS. (s. f.). Recuperado 30 de marzo de 2022, de https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/

Fierro, W. R., Mayorga, A. L., Fierro, M. J., & Bonilla, J. E. (2019). Estudio del nivel de preparación de las Universidades para atender a estudiantes con discapacidad.

Revista ESPACIOS, 40(36). https://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403612.html

García, P. S., & Resino, D. A. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: Una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *15*(30), 83-83.

Gómez, R. A. M. (2022). *La formación inicial del profesorado en chile y su alineamiento con el ods 4 educación 2030* (p. 1) [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Valladolid]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304437

Hernández, J. A., Domínguez, Y. S., Campo, D. G. D. del, & López, L. M. G. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *43*, 477-487.

Hernández, J. A., & Mantilla, P. (2022). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, *8*(1), 60-80.

López, G. R. (2022). *Estado situacional del servicio de atención y cuidado para Personas con Discapacidad*. Ministerio de Inclusion Economica y Social. https://info.inclusion.gob.ec/index.php/informes-pcdusrext/2022-inf-pcd-usrint?download=2261:informe-personas-con-discapacidad-febrero

Ocampo, J. C., & Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 97-114. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097

Organizacion de las Naciones Unidas. (2022). *Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de la Discapacidad*. Naciones Unidas. https://www.un.org/es/content/disabilitystrategy/

Pérez, M. B., Torres, S. C. T., & Ortiz, R. L. (2022). Sistema de acciones para preparar profesores en estrategias de aprendizaje significativo de Química del bachillerato

tecnológico/System of actions to prepare teachers in strategies of significant learning of Chemistry from the technological bachelorship. *Educación y sociedad*, *20*(1), 15-33.

Pino, M. A. V., Álvarez, M. I. C., & Abad, F. M. (2021a). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad: revista de educación*, *16*(1), 117-129.

Rosa, Y. A. de la, Pereira, L. G., Camacho, A. P. H., Torres, Á. F. R., Cruz, M. G., & Fajardo, Z. I. E. (2021). Desarrollo de competencias profesionales en personas con discapacidad para la praxis del Entrenamiento Deportivo: Una visión desde el caso Andrés. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, *39*, 576-580.

Ruenes, I. Z., & Niebla, M. I. G. (2017). Pedagogía de la actitud, fruto de la experiencia docente. *Revista panamericana de pedagogía*, *25*, 203-225.

Soutt, V. J. (2021). Competencias docentes en la aplicación de estrategias de intervención de aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para una educación inclusiva y con calidad: Resultados preliminares. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, *18*, 77-97.

Traverso, C. V. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la Carrera Docente: Evidencias 2011-2019. *Calidad en la educación*, *55*, 238-274.

CAPITULO IV

Diagnóstico situacional personal y académico que oriente a un servicio de tutoría en la Universidad San Pedro – Filial Piura, Perú

Mg. Elizabeth del Socorro Vegas Sandoval
elivegassan260680@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7546-3454
Universidad San Pedro

Mg. Javier Alexander Sandoval Carbajal
javiersandovalcarbajal@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3203-235X
Zegel IPAE

Mg. José Manuel Sandoval Peña
jsandovalpe@ucvvirtual.edu.pe
https://orcid.org/0000-0002-8203-0339
Universidad César Vallejo

Dra. Jesús María Sandoval Valdiviezo
drajesussandovalvaldiviezo@gmal.com
https://orcid.org/0000-0001-6020-0790
Universidad César Vallejo

Dra. María Claudina Sandoval Valdiviezo
proyectos.87.27@gmal.com
https://orcid.org/0000-0001-6020-0790
Universidad César Vallejo
PIURA, PERÚ

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de un diagnóstico que tuvo como objetivo identificar las situaciones problemáticas académicas y personales que no coadyuvan a orientar la implementación priorizada de un programa de Tutoría en la Universidad Privada San Pedro filial Piura. La investigación adoptó un diseño teórico metodológico no experimental de modalidad descriptiva, siendo el tipo de estudio descriptivo transversal, utilizando en método deductivo, donde se indicó las situaciones problemáticas desde la observación, con la aplicación de entrevistas, test de Coopersmith e inventario de interés profesional; para orientar nuestro trabajo a la implementación de un servicio de Tutoría Universitaria en nuestra filial de Piura.

Palabras clave: diagnóstico; personal; académico; tutoría; universidad.

ABSTRACT

This article presents the results of a diagnosis that aimed to identify the problematic academic and personal situations that do not help to guide the prioritized implementation of a Tutoring program at the Universidad Privada San Pedro affiliate Piura. The research adopted a non-experimental methodological theoretical design of descriptive modality, being the type of cross-sectional descriptive study, using the deductive method, where the problematic situations were indicated from the observation, with the application of interviews, Coopersmith test and inventory of professional interest. ; to guide our work towards the implementation of a University Tutoring service in our Piura branch.

Keywords: diagnosis; staff; academic; tutorships; college.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización ha generado transformaciones rápidas y profundas en todos los órdenes de la actividad humana y dimensiones de la Persona.

Ante un mundo moderno y secularizado, donde el avance del reordenamiento económico y social tiene como protagonista al hombre como beneficiario o víctima. Del mismo modo los medios de comunicación masiva influyen directamente en las formas de entender, de pensar, de sentir, de relacionarse, de participar en la determinación del sistema de valores, en la formación de opiniones, expectativas y aspiraciones personales como sociales.

Desde este contexto todas las personas tenemos dificultades, más que para comprender, para vivir lo realmente valioso. Por éstas y otras razones nuestra sociedad es un campo de conflictos, de intereses y preocupaciones generadoras de crisis y malestar personal, familiar y social. Todos somos conscientes que la corrupción y todas las formas de violencia e injusticia no surgen de los fenómenos naturales, aunque éstos pueden agravarlos.

La raíz de todos los males que están destruyendo al hombre y su entorno, está en el hombre mismo, ya sea en forma individual o colectiva.

En su opción por un sistema político, económico, jurídico, educativo, de propiedad y producción, muchas veces el hombre opta por un sistema en donde la escala de valores está orientada a acrecentar la crisis personal, familiar y social.

Desde una axiología que fundamenta los modelos de formación y realización personal que intentamos plasmar en nuestra conducta, se busca desde un servicio de Tutoría coadyuvar en orientar a nuestros estudiantes universitarios sanpedranos, asumir valores y actitudes como elementos indispensables de su formación profesional que potencialice su Perfil, que se encuentra dentro del contexto de la orientación educativa. Siendo concebida como el acompañamiento y la orientación que se brinda a los alumnos y a las alumnas a lo largo de su formación. Su objetivo central es promover y contribuir a su desarrollo integral en el proceso de su adolescencia y juventud. La acción tutorial tiene sentido, porque está centrada en la persona de los alumnos y las alumnas como seres individuales y como grupo, visualizando sus problemas o las tareas. Es decir en su proceso de desarrollo de los alumnos sanpedranos en personal, tanto en lo afectivo como en lo académico. Además, porque este tipo de trabajo se realiza fundamentalmente mediante la relación docente - estudiante. Es el tipo y la calidad de esta relación lo que facilitará el desarrollo de la labor de tutoría. Desde esta perspectiva, los alumnos

son percibidos como personas íntegras en su proceso de desarrollo. Y no solamente desde su rol de estudiantes.

La tutoría tiene como objetivo central, promover y contribuir al desarrollo integral del alumno. Para ello crea un ambiente de confianza en el cual el tutor o tutora le ofrece la posibilidad de ser escuchado, atendido y orientado en diferentes aspectos de su vida personal. Así pues. Promueve espacios de interacción social y de comunicación personalizada.

La tarea educativa, no es sólo formar académicamente, sino es terminar de desarrollar a la Persona, dado que el hombre no es algo que viene dado “esencialmente”, sino que se configura a través de su historia, su cultura, sus creencias, sus saberes.

El Ser Humano se debe a un desarrollo temporal (historia) y a la vez a un “proyecto” que le configura como alguien en desarrollo, nunca acabado.

Mediante una Tutoría se busca introducir a los alumnos en la reflexión y comprensión de su persona, de su dignidad, *de las exigencias de su naturaleza racional* y de su responsabilidad social.

Desde la perspectiva antropológica de la naturaleza racional del hombre, trata de incorporar en la Tutoría orientaciones académicas enfatizando las formas de estudio, desde estrategias de aprender y realizar sus trabajos de investigación, así mismo de ir monitoreando si la profesión elegida por el joven es la adecuada, de lo contrario reordenar su decisión profesional conduciéndolo a lo que el según sus cualidades, características, capacidades es capaz de realizar.

La Tutoría debe estar inmersa en el proceso de la formación universitaria, brindando un servicio permanente en el desarrollo humano del estudiante, es a través de ella que se quiere ayudar a los jóvenes a hacer una opción por la vida y por un tipo de hombre libre, justo, veraz, tolerante, respetuoso, honesto, democrático, creativo, como diría Inmanuel Kant, “Hacer aquello de tal manera que la máxima sea ley universal”. Critica de la Filosofía Kantiana: Apéndice a “El mundo como voluntad y representación (Madrid. 2000).

Un hombre es capaz de descubrir que en cada instante se abre ante él diversidad de posibilidades, consciente de que puede hacer esto o lo otro, como expresa acertadamente Ortega y Gasset en“¿Qué es Filosofía?”. Editorial Alianza – Madrid, 2001.

La persona humana como ser singular, es inconfundible, inobjetivable, insustituible, ininventariable, infinitamente plástico, es decir, es una unicidad dinámica y creación continua.

La persona tiene el reto de edificarse cotidianamente y para hacer realidad tal desafío, elige vivir de acuerdo a las exigencias de su naturaleza racional y libre.

Desde esta dimensión y frente a la carencia de la práctica de valores y la vivencia de los principio éticos, porque vivimos en un mundo secularizado nuestros alumnos no se aproximan al perfil San Pedrano con liderazgo moral, por la influencia negativa de la sociedad que se encuentra en crisis moral y estos efectos repercuten en nuestros jóvenes que es lo que se puede observar desde sus comportamientos inadecuados en aula.

Existe situaciones de falta de identificación, porque muchas veces niegan que estudian en esta casa de estudio, mintiendo que se encuentran realizando estudios en otras universidades.

La Tutoría como programa especial de servicio, apoyo complementario buscará promover el desarrollo del estudiante, en el aspecto académico, vocacional, en vista que dentro del proceso de aprendizaje, desde el ejercicio de la docencia que se tiene, se percibe la carencia de estrategias de estudio en los alumnos tanto de pre - grado, como de los programas que tenemos en la Universidad, tal vez por la falta de orientación que no tienen disponible, les dificulte potenciar su aprendizaje. Lo que nos lleva a profundizar en el análisis situacional que hemos realizado con los alumnos del pre – grado año 2007, para conocer la realidad existente y orientarla a la implementación de un programa de Tutoría universitaria en la filial Piura.

Frente a toda esta situación los alumnos están sometidos a un mundo de cambios acelerados y profundos, donde el hombre camina cada vez más de prisa

y ocupado en resolver preguntas y problemas aparentemente urgentes e impostergables; esto impide que el hombre reflexione sobre si mismo y hace que se aleje más de su persona.

El hombre está cargado de cosas y saturado de angustias, temores..., pero carente de afectividad y vacío espiritualmente. Algunos de esos interrogantes se refieren a realidades del mundo y están destinados a explicarlos con el fin de dominarlos y ponerlos a su servicio. A todos estos, Kant los englobaría en la primera de sus preguntas: “¿Qué puedo hacer?”, otras abren ya la conciencia a la acción humana y a la necesidad de justificación que aparecen en ella y orientan al hombre hacia el “¿Qué debo hacer?”. El tercer orden de cuestiones remite a la necesidad de sentido global y último presente en todo lo que el

hombre hace, y se platea en términos de “¿qué me cabe esperar?”. Pero todas estas cuestiones orientan en definitiva hacia la más radical y comprometida de las preguntas que toda persona está llamada a plantearse: “¿qué es el hombre? ¿quién soy yo?”. En este caso muy acertadamente Ortega y Gasset dice: “En cada momento de mi vida se abren ante mi diversas posibilidades. Puedo hacer esto o lo otro.

Ante estas realidades, que se presentan en la vida y la sociedad donde interactúan nuestros alumnos y sobre todo con la experiencia de trabajo docente en la filial, motivó a desear buscar las situaciones por las que los alumnos presentan estas dificultades en el proceso mismo del aprendizaje y cerciorarnos si era significativo el sentir de contar con la Tutoría de que manera puede contribuir en mejorar la calidad personal y académica, monitoreando oportuna y adecuadamente en forma personalizada – grupal desde nuestros roles de docentes.

El diseño teórico metodológico es no experimental de modalidad descriptiva, que pretendió describir las situaciones de los alumnos en sus aspectos académicos, personal, vocacional; siendo el tipo de estudio descriptivo transversal, utilizando en método deductivo, donde se indique las situaciones problemáticas desde la observación, con la aplicación de entrevistas, test de Coopersmith e inventario de interés profesional; para orientar nuestro trabajo a la implementación de un programa de Tutoría Universitaria en nuestra filial de Piura.

El hombre es el ente que se hace a sí mismo…Pero el hombre no sólo tiene que hacerse a sí mismo, sino que lo más grave que tiene que hacer es determinar lo que va a ser, como vemos es una necesidad incorporar una Tutoría en nuestra filial, mediante un programa que apunte a necesidades reales del alumno/a, ello nos lleva a plantearnos el problema.

¿Cuál es la problemática personal y académica que reflejan los alumnos de la universidad Privada San Pedro Filial – Piura que oriente la Implementación de un servicio de Tutoría?

Ante las demandas de un mundo dinámico, multicultural, globalizado e innovador surgió la necesidad de formar individuos capaces de enfrentar los retos que la sociedad presenta día a día; es decir, hombres y mujeres con un desarrollo integral, provistos de competencias, conocimientos, actitudes y valores que les permitan incorporarse eficientemente al mundo dinámico en el que viven. Desde esta perspectiva estos son los beneficios que buscamos para aquellos alumnos , que se formen con las capacidades pertinentes para su desarrollo como profesional y sobre todo poniendo énfasis el ser como Persona (solidario, sensible ante el dolor y necesidad humana). Aun cuando existe una

gran variedad de instituciones sociales interesadas en contribuir a esta formación, es la escuela la que tiene la mayor responsabilidad de proporcionar al individuo las herramientas necesarias para el logro de su potencial humano. Ante este reto es menester contar con un sistema de educación superior de buena calidad que esté orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano; que sea promotor de las innovaciones pertinentes y se encuentre abierto al cambio de los entornos institucionales. Con un sentido humanizante.

En el nivel internacional existe una verdadera preocupación por mejorar la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior. La UNESCO (1998), en la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción" presentada en el "Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior", establece la necesidad de modificar el proceso de aprendizaje en la Educación Superior, ya que considera que debido a la velocidad de los cambios sociales es urgente la necesidad de desarrollar una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior que se centre en las necesidades y capacidades del estudiante. Para lograrlo, es indispensable realizar, en la mayor parte de los países, profundas reformas a los sistemas y programas de educación, así como una política de ampliación del acceso. En este mismo sentido, y debido al papel fundamental que juega el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, la misma organización sugiere que, además de las diversas responsabilidades del profesor, el docente deberá ser capaz de proporcionar, en su caso, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes, que haga posible el mejoramiento de sus condiciones de vida desde un servicio de tutoría centrado en contribuir en el reforzamiento de sus perfiles profesionales, tanto en lo académico como personal.

Por su parte, el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC, en ANUIES, 2001) establece como eje rector para el mejoramiento de la Educación Superior, la construcción de la calidad de la docencia sobre la base de la superación pedagógica del profesorado y de la concepción de una formación integrada en el diseño y desarrollo de los currícula, a fin de que puedan egresar graduados creativos, reflexivos, polifuncionales y emprendedores, en el marco de sistemas de formación avanzada, continua, abierta y crítica, en donde el alumno asuma su calidad de sujeto activo, protagonista de su propio aprendizaje y gestor de su proyecto de vida.

Diversas instituciones extranjeras han reconocido y adoptado una serie de estrategias para establecer acciones concretas dirigidas a la atención individual e integral de los

estudiantes. Una de las estrategias a la que se le ha otorgado mayor importancia por su significado e implicaciones para el apoyo de los estudiantes en su formación integral es la tutoría, a la que se valora como una herramienta útil para apoyar a los estudiantes durante su trayecto escolar en las instituciones educativas, proporcionándoles orientación en los aspectos que influyen en su desempeño académico. Cada institución ha desarrollado su propio modelo de tutoría, de tal forma que responda a sus propias características y necesidades. Lo anterior ha dado lugar a una gran diversidad de concepciones y aplicaciones de la tutoría. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2001). Programas Institucionales de Tutoría. México: ANUIES.(9)

El Tema objeto de estudio: Es el Análisis Situacional Personal y Académico y como campo de acción: Implementación de un Programa de servicio de Tutoría.

Esta investigación tiene mucha relevancia por tratarse de un trabajo directo con la Persona Humana, que busca mejorar su dignidad, es decir su calidad de vida personal que a la vez conlleva a potencializar su vida académica y profesional desde un servicio de tutoría, que consiste en hacer que se conciba como un proceso de transformación y desarrollo educativo centrado en el aprendizaje, que se concreta mediante la atención personalizada y sistemática a un estudiante o a un grupo muy reducido, para que sean capaces de dominar los recursos de su formación, se apropien de un sistema de conocimientos y valores que determinan la posición vital activa y creativa en su desempeño profesional, personal y social. Todo esto se expresa en la comunicación, relaciones y ayudas pedagógicas que se establece con el estudiante en los espacios sociales de formación.

No se necesita que los casos de situaciones problemáticas de nuestros alumnos sean elevadas en porcentuales, es importante en la medida que se pueda ayudar a Ser a uno sólo. En donde diríamos que se conjugan las teorías de la Antropología filosófica, considera al hombre completo (alma y cuerpo) desde las causas radicales de la entidad propia del hombre; el alma es única en cada hombre, tienen varias facultades y realiza diversas actividades: vegetativas, sensitivas y racionales como lo expresa Platón. KRAMSKY Steinpreis Carlos, "Antropología Filosófica". Murcia. 1997. (4) No cualquier alma es apta para cualquier cuerpo y para llegar al conocimiento de la Persona Humana. La Antropología Filosófica engloba conocimientos esenciales que son fundadores de las bases que en un principio ayudarán a conocer, entender, comprender y posteriormente influir en él. MILLÁN Puelles, "Fundamentos de Filosofía", Madrid. (5)

Desde la Tutoría que es proceso de doble vía a través del cual se brinda la orientación durante la formación universitaria. La educación superior universitaria canaliza las acciones formativas e instruccionales necesarias para fortalecer el esfuerzo educativo anterior a fin de lograr un profesional productivo y el ciudadano equilibrado y culto, la persona positiva, eficiente y solidario que necesita la sociedad. Desde una dimensión más profunda y humanizante con la práctica de valores. (6) CHERO NIEVES, Martín Jesús, Influencia de la tutoría en el proceso de aprendizaje y la mejora de la calidad educativa en los alumnos del quinto año de secundaria de los colegios religiosos y estatales de Piura-Perú Universidad de Navarra- España- junio 2005.

La Tutoría como servicio integra un programa especial de apoyo complementario a través del cual se realizan diversas actividades extracurriculares dirigidas a promover el desarrollo humano del estudiante, en el aspecto académico, el bienestar físico y mental, lo vocacional, lo recreativo y espiritual. Estas actividades de Tutoría son programadas, coordinadas, cronogramadas de acuerdo a una planificación. **(6)** CHERO NIEVES, Martín Jesús, Influencia de la tutoría en el proceso de aprendizaje y la mejora de la calidad educativa en los alumnos del quinto año de secundaria de los colegios religiosos y estatales de Piura-Perú Universidad de Navarra- España- junio 2005. Desde esta concepción, se orientará a nuestros alumnos quienes adolecen de problemas personales y académicos, que conlleven a evitar la deserción, sepan identificarse con su institución universitaria sin visualizar lo externo o estructura, sino la formación que recibe y le permite concienciar formas de vida el sentido de su ser de Persona y futuro profesional.

Después de la universidad se da la vida misma con sus retos y obligaciones, sus posibilidades y limitaciones donde transitará el joven formado, quien se verá en la necesidad de conjugar sus valores cognoscitivos, éticos, estéticos, económicos, religiosos, cívicos y deportivos. (6) CHERO NIEVES, Martín Jesús, Influencia de la tutoría en el proceso de aprendizaje y la mejora de la calidad educativa en los alumnos del quinto año de secundaria de los colegios religiosos y estatales de Piura-Perú, presentado en la Universidad de Navarra- España- junio 2005. El estudio fue realizado en alumnos de la ciudad de Piura, los resultados se sustentaron en España, para la obtención del grado de Doctor en Educación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es la problemática personal y académica que reflejan los alumnos/as de la Universidad San Pedro Filial – Piura que oriente la Implementación de una Tutoría?

Objetivo General.

Identificar las situaciones problemáticas académicas, personales, de los alumnos que no coadyuvan a orientar la Implementación priorizada de un programa de Tutoría en la Universidad Privada San Pedro filial Piura.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se utilizó el método descriptivo porque el nivel de investigación se orientó a describir la situación de los alumnos e indicar las características de sus necesidades en las áreas académicas, personal, vocacional.

De acuerdo a la naturaleza de los datos fue mixto (cuantitativo - cualitativo) porque la medición de las variables se hizo a través de categorías y niveles. Según la naturaleza del trabajo en el tiempo fue prospectivo porque la información se obtuvo mediante la aplicación de los instrumentos de medición diseñados.

El estudio es de diseño no experimental de modalidad descriptiva, donde se aplicó el método deductivo, que nos permitió indicar las situaciones problemáticas de los alumnos de las diferentes escuelas necesidades en las áreas académicas, personal, vocacional.

Se reconocerá como ámbito de estudio todas la población estudiantil de la Universidad San Pedro Filial Piura.

La población estudiantil de las facultades / escuelas de la Universidad San Pedro Filial Piura: 578 alumnos.

Las técnicas que se emplearon fueron la Entrevista, los test (inventario de autoestima, de interés profesional) y documentos oficiales (actas de calificación) para la recopilación de datos específicos de todos los alumnos de las Escuelas, que permita hacer un seguimiento de inhabilitación o de retiro de la Institución y las situaciones tanto personal o profesional por la que podrían estar adoleciendo.

La aplicación de la entrevista, Test; se realizó una vez a cada alumno durante el semestre 2007 – II.

La revisión de documentos oficiales, se ejecutó en todo el semestre 3 veces en el mes, para indagar concienzudamente los datos requeridos.

Los instrumentos como (Ficha de Entrevista, Inventario de autoestima, Inventario de Interés, Documentos Oficiales Actas), nos permitieron operacionalizar la variable de la consejería, , determinando identificar las situaciones problemáticas tanto académicas como personal , que fundamentan la orientación a priorizar un programa de consejería en nuestra filial Piura, a su vez deslindar los factores asociados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CUADRO N° 01: SITUACIÓN FAMILIAR

¿Con quién vives?	f¹	f²
Papás	519	89.79
Sólo mamá	27	4.67
Sólo papá	03	0.51
Otras personas	10	1.73
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Se apreciar en este cuadro, que existe un 89.79% de la población de alumnos/as de pregrado que viven con sus padres en hogares bien constituidos, esto no refleja que las relaciones familiares son estables desde la concepción familias nucleares, según contempla el código civil artículo 233° (16) la importancia de contribuir a la consolidación y fortalecimiento en armonía con los principios y normas proclamadas en la Constitución Política del Perú artículo 4° (17), el cual protege a la familia y promueve el matrimonio. Sin embargo, se percibe un 4.67% de alumnos/as que solamente viven con la mamá y un 1.73% que viven con otros familiares, que en ciertos momentos no entienden esta situación y se sientan ofuscados en el sentir una situación contraria a lo formal creándoles conflictos internos.

CUADRO N° 02: SITUACIÓN DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS/AS

SITUACIÓN CIVIL	F¹	f²
Casados	341	58.99
Convivientes	178	30.79
Separados	26	4.49
Divorciados	04	0.69
2da relación	10	1.73
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Como lo muestra el cuadro, los casos de padres casados (58.99 %), convivientes (30.79 %), existe un porcentaje considerable de 89.78 % en una relación de familia nuclear, pero en un porcentaje de 30.79 % no han formalizado según el marco legal del sistema peruano su unión; pero ello no quita que la convivencia en esos hogares sea adecuada, hay un cierto porcentaje muy ligero, pero para nuestro estudio es significativo como es el caso de separados y divorciados (17.47 % y 15.05 %) que hace que estos jóvenes se sientan indecisos y con dificultades en su interactuar personal – social y académico.

CUADRO N° 03 COMUNICACIÓN FAMILIAR

COMUNICACIÓN ENTRE PADRES E HIJOS/AS	F¹	f²
Buena	250	43.25
Regular	165	28.54
Mala	144	24.91
No participaron	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno.

Según expresa el cuadro, la comunicación entre padres e hijos/as es bastante buena (43.25 %) pudiendo deducir que la familia a enfatizado su rol educador y comunicativo que ayuda al bienestar entre sus miembros, no podemos dejar de lado al grupo de alumnos que manifiestan que la comunicación con sus padres es de regular o mala (24.91 % y 16.92 %) lo cual puede tener consecuencias negativas en su formación de Persona y como estudiante, dado que toda Comunicación conlleva al desarrollo de valores, desde una acción que sea moral.

Expresa Marx, que los hombres interactúan en una formación histórica cultural, que transforma la realidad, por lo que la actividad humana es siempre social. Expresándose por la colaboración, comunicación, dando fuerza a las teoría de Vigotsky. Enfatizada en la interacción de los individuos, que favorece la formación de la personalidad, adquisición de conocimientos y apropiación de la cultura.

Refiere Vigotsky, que el lenguaje es el mediador de los procesos psíquicos, por ende se concibe la educación como elaboración conjunta de significados y sentidos que enriquecen el acervo científico de la humanidad.

Es mediante la tarea de la Educación, en el proceso educativo que no sólo da conocimientos; sino que desarrolla la conciencia moral, que potencializa los comportamientos de la persona, el sentimiento y la identificación afectiva. De ahí enmarcar un trabajo desde la Consejería la necesidad de fortalecer una comunicación desde un puente dialogal como expresa Habermas Jürgen. Madrid 2001 (18), se fundamente la moral y la ética. Desde esta dimensión apoyar el mejoramiento de la comunicación familiar, social y del ámbito universitario.

CUADRO N° 04 PROBLEMÁTICA DE LOS ALUMNOS/AS

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	f¹	f²
Rápidamente	309	53.46
Lentamente	105	18.16
Nunca	145	25.08
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

En este cuadro, con lo que respecta a la problemática de los alumnos/as se aprecia que muchos de ellos nunca logran solucionar sus problemas (25.08 %) y según la aplicación del focus group hemos podido detectar que su falta de decisión es el temor a fallar a equivocarse al desear buscar una solución a sus problemas tanto como persona o alumno, es en este sector que se tiene que trabajar una consejería personalizada y talleres de grupos. Hay otro grupo (18.16%) que van resolviendo sus problemas lentamente, pero que al fin lo logran, porque de una u otra forman hayan soluciones; y un último grupo que sí puede resolver rápidamente sus problemas, que se sienten seguros de hacerlo.

CUADRO N° 05 CONSECUENCIAS DE LOS PROBLEMAS

¿Qué ocasionan los problemas en tu persona?	f¹	f²
Falta de decisión	131	22.66
Temor a equivocarse	145	25.08
Incomodidad	195	33.73
Tensión	74	12.80
Soledad	14	2.42
No participan	19	3.28
Total	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Ante el desarrollo del proceso de la vida el hombre está cargado de cosas y saturado de angustias, temores..., pero carente de afectividad y vacío espiritualmente. Algunos de esos interrogantes se refieren a realidades del mundo y están destinados a explicarlos con el fin de dominarlos y ponerlos a nuestro servicio. A todos estos, Kant (1) los englobaría en la primera de sus preguntas: “¿Qué puedo hacer?”, otras abren ya la conciencia a la acción humana y a la necesidad de justificación que aparecen en ella y orientan al hombre hacia el “¿Qué debo hacer?”. El tercer orden de cuestiones remite a la necesidad de sentido

global y último presente en todo lo que el hombre hace, y se platea en términos de “¿qué me cabe esperar ¿”. Pero todas estas cuestiones orientan en definitiva hacia la más radical y comprometida de las preguntas que toda persona está llamada a plantearse: “¿qué es el hombre? ¿quién soy yo?”. El fenómeno de la globalización ha generado transformaciones rápidas y profundas en todos los órdenes de la actividad humana y dimensiones de la Persona. Porque el hombre es una unicidad dinámica y creación continua, es decir un Ser Humano se debe a un desarrollo temporal (historia) y a la vez a un “proyecto” que le configura como alguien en desarrollo, nunca acabado. Desde esta perspectiva podemos entender a nuestros universitarios, su situación ante determinados problemas y por ende como responden frente a ellos y lo vemos graficado que nuestros jóvenes se sienten temerosos (25.09%), con falta de decisión (22.76%), incómodos (33.63%), con tensión (12.80 %) y en soledad (3.42%).

“En cada momento de la vida se abren diversas posibilidades. El hombre es el ente que se hace a sí mismo…Pero el hombre no sólo tiene que hacerse a sí mismo, sino que lo más grave que tiene que hacer, es determinar lo que va a ser. Por ello no es fácil decidir por nuestra propia existencia, lo cual amerita tener un apoyo, donde poder orientarse.

CUADRO N° 06 LA AUTOESTIMA DE LOS ESTUDIANTES

ESCALA	f¹	f²
96 - 110 A .N	00	00
80 - 88 A. P	553	95.67
89 - 95 A. B	06	1.03
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Inventario de Autoestima COOPERSMITH

Toda persona tiene en su interior sentimientos, que según su personalidad puede manifestarlos de diferentes maneras. Muchas veces estas manifestaciones dependen de otros factores, según el lugar físico, sentimental y emocional, éstos pueden influir positiva o negativamente en la formación de la persona o sea en la Autoestima. Como se observa que existe un 1.03 % del alumnado con un problema de baja autoestima, aunque parezca un porcentual muy bajo, es necesario resaltar que si es significativo para nuestro estudio, desde la interrogante ¿cómo ayudar a la persona que posee este problema?, dado que no se puede dejar de lado, como se ha manifestado basta que exista una persona, y ella es

importante, para buscar estrategias de apoyo y orientación, las cuales se harían mediante la Consejería.

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar. Existe que un buen porcentaje de nuestros alumnos manejan adecuadamente su vida, es decir poseen una autoestima (21) Asociación Argentina de Prevención de la Violencia Familiar 1998. “Autoestima y Comunicación”, se expresa en un 95.67%.

Todos tenemos en el interior sentimientos no resueltos, aunque no siempre seamos conscientes de estos. Los sentimientos ocultos de dolor suelen convertirse en enojo, y con el tiempo volvemos el enojo contra nosotros mismos, dando así lugar a la depresión. Estos sentimientos pueden asumir muchas formas: odiarnos a nosotros mismos, ataques de ansiedad, repentinos cambios de humor, culpas, reacciones exageradas, hipersensibilidad, encontrar el lado negativo en situaciones positivas o sentirse impotentes y autodestructivos. Asociación Argentina de Prevención de la Violencia Familiar 1998. “Autoestima y Comunicación” (21)

Cuando una persona no logra ser autentica se le originan los mayores sufrimientos, tales como, enfermedades psicológicas, la depresión, las neurosis y ciertos rasgos que pueden no llegar a ser patológicos* pero crean una serie de insatisfacciones y situaciones de dolor, como por ejemplo, timidez, vergüenza, temores, trastornos psicosomáticos. (22) SHIBUTANI, Tomotsu. Psicología Social. Editorial Paidós 1971. Argentina. La importancia de la Consejería, es fortalecer las capacidades del alumno y apoyarlo a sentirse seguro, valorarse, haciéndolo sentir que es un ser capaz.

CUADRO N° 07 LA AUTOESTIMA DE LOS ESTUDIANTES

NIVEL	f^1	f^2
Adecuada	553	95.67 %
Inadecuada	06	1.03 %
No participan	19	3.28 %
TOTAL	578	100.00 %

Fuente. Inventario de Autoestima COOPERSMITH

Muchas personas afirman que tienen tantos problemas que no pueden salir adelante y lograr colocar sus vidas al nivel en el que desearían tenerla. Es cierto que no todos cuentan con las mismas oportunidades, el mismo nivel de Autoestima, la misma preparación intelectual ni la misma base económica. Sin embargo es factible persuadir que se tiende a engrandecer las dificultades, a convertirlas en nuestros verdugos y a disminuir y subestimar nuestra capacidad para resolverlas y avanzar creativamente.

Autoestima es la fuerza innata que impulsa al organismo hacia la vida, hacia la ejecución armónica de todas sus funciones y hacia su desarrollo; que le dota de organización y direccionalidad en todas sus funciones y procesos, ya sean éstos cognitivos, emocionales o motores. (23) ROCHE OLIVOS, Roberto. Psicología y Educación para la Prosocialidad. 1997. Argentina.

De aquí se desprende que existe una fuerza primaria que nos impulsa hacia la vida. Esa fuerza posibilita la realización de las funciones orgánicas armónicamente que nos permite desarrollarnos. Esa fuerza nos permite tener una organización, una estructura. Esa fuerza es responsable de nuestros procesos de funcionamiento, y tiene que ver con nuestros pensamientos, nuestros estados emocionales y nuestros actos. (23) ROCHE OLIVOS, Roberto. Psicología y Educación para la Prosocialidad. 1997. Argentina.

Desde el punto de vista psicológico, puede decirse que la Autoestima es la capacidad desarrollable de experimentar la existencia, conscientes de nuestro potencial y nuestras necesidades reales; de amarnos incondicionalmente y confiar en nosotros para lograr objetivos, independientemente de las limitaciones que podamos tener o de las circunstancias externas generadas por los distintos contextos en los que nos corresponda interactuar. (23) ROCHE OLIVOS, Roberto. Psicología y Educación para la Prosocialidad. 1997. Argentina.

De aquí se expresa que la Autoestima es una disposición, un contenido, un recurso natural en el ser humano, es desarrollable, sólo existe relacionada con la experiencia de la vida. Está relacionada con el hecho de estar conscientes de nuestras potencialidades y necesidades y relacionada con la confianza en uno mismo. Está plasmado en el gráfico que ello es verdadero expresado en un 95.67 % y que los autores han teorizado bien este concepto de la autoestima en el desarrollo de la Persona.

CUADRO N° 08 SITUACIÓN LABORAL

TRABAJAN	f¹	f²
SI	99	17.12
NO	460	79.58
No participan	19	3.28
Total	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Como es conocida nuestra realidad estudiantil, existe un grupo de alumnos que trabajan, ellos laboran en instituciones tanto públicas como privadas, en condición de nombrados y contratados, siendo ya estas sus condiciones ingresaron a estudiar para titularse en el campo que ya se desempeñaban como técnicos nos referimos a un 17.12 %, existiendo otros que en condición eventual realizan labores para subvencionar su pago de estudios.

CUADRO N° 9 SITUACIÓN LABORAL

¿En qué trabajas?	f¹	f²	
Técnicos de Enfermera	49	8.47	TOTAL DE POBLACIÓN 578
Técnicos de Laboratorio	34	5.88	
Técnica de Terapia	01	0.17	
Otros (ayudando a sus padres)	15	2.59	
No participan	19	3.28	
TOTAL QUE TRABAJAN	99	17.12	

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Como consecuencia de lo expresado en el cuadro anterior (6) se ha segmentado la población que labora según las Facultades/ Escuelas por lo que hemos obtenido que un 8.47 % son de enfermería, el 5.88 % de laboratorio un 0.17 %, es de terapia y un grupo de 2.59 % en otros.

CUADRO N° 10 UTILIZACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIOS

¿Qué tiempo empleas para estudiar?	f¹	f²
1 hora diaria	261	45.15
2 horas diarias	69	11.93
3 horas al día	43	7.43
No le doy tiempo	186	32.17
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

A pesar de que se aprecia que un número significativo de estudiantes sabe utilizar su tiempo en el estudio, nos referimos al 64.55%, no se puede dejar de lado que el 32.17 % no lo hace, se puede deslindar que su situación es por motivos de trabajo, como lo refieren los cuadros N° 06 – 07, y también a través del focus group se detectó que otros no lo hacían por falta de orientación. Vemos pues que importante sería una consejería oportuna y pertinente para este sector, que aunque sea pequeño, no debemos descuidarlo, para evitar la deserción.

CUADRO N° 11 UTILIZACIÓN DE PROGRAMAS INFORMÁTICOS/ VIRTUALES EN SUS ESTUDIOS

Utilización de link en los temas de clase	f¹	f²
Siempre	76	13.14
A veces	174	30.10
Nunca	309	53.46
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Podemos deducir por las estadísticas, que nuestros alumnos no complementan sus niveles de estudio con los avances tecnológicos que nos ofrecen estos tiempos de modernidad, como sabemos, la importancia de las TICs en el proceso de E- A, las cuales permiten que el usuario, no sólo pueda elaborar mensajes, cuestión por otra parte también realizable con otras tecnologías más tradicionales, sino también, y es lo importante, decidir la secuencia de información a seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que se desea, y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información. Todo ello dentro de unos márgenes, que pueden ir desde la libertad

absoluta, hasta el movimiento en unos límites prefijados por el profesor o por el diseñador del programa.

Una de las demandas de nuestra cultura occidental, sin entrar en su valoración positiva o negativa, es recibir la información en las mejores condiciones técnicas posibles y en el menor tiempo permitido, y si este se acerca al tiempo real, mejor. Estas demandas pueden alcanzarse con las TICs, ya que permiten la instantaneidad de la información, rompiendo las barreras temporales y espaciales de naciones y culturas, como por lo hace la comunicación por satélite. Por esta instantaneidad, el usuario puede acceder a bases y bancos de datos situados dentro y fuera de su país. Aspecto que incluso lleva a situaciones paradójicas, ya que muchas veces tenemos antes información de los conocimientos que se están generando en EE.UU., que en el nuestro. CASTELLS, M. y otros 1986. (19)

Las TICs son medios de avance en los métodos de la educación y ayudan a la construcción de Grupos de Investigación Virtuales en los cuales los ambientes de Discusión o Grupos Virtuales son fundamentales para el desarrollo del conocimiento y la generación nuevos avances tecnológicos

Ante esta realidad de mucho avance, en el proceso educativo se trata de interactuar con estas tecnologías, para el desarrollo de la comunicación; la cual facilitaría potenciar las habilidades para una mejor forma de comunicación, que coadyuven al proceso de enseñanza - aprendizaje con el uso de las TICs. Conocedores de las bondades de este sistema existe un 53.46 % que no las utiliza, lo cual conlleva a buscar los mecanismos o estrategias para capacitarlos mediante talleres.

CUADRO N° 12 GRUPOS DE ESTUDIO

¿Buscas compañeros para estudiar?	f^1	f^2
Siempre	456	78.89
A veces	88	15.22
Nunca	15	2.59
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Percibimos que el 78.89 % de los estudiantes realizan un trabajo en grupo o llamado de equipo, este potencializa los aprendizaje, porque permite la socialización de los mismos.

Refiere GARDNER, Howard. Inteligencias Múltiples. 1999 (20) que toda capacidad de iniciativa, la motivación, la habilidad para adaptarse a los cambios, el liderazgo, la confianza en las habilidades propias y de los demás, y la empatía son imprescindibles en cualquier equipo de trabajo. Resulta imprescindible conocerse a uno mismo, saber valorar los puntos fuertes y flojos y usar este conocimiento en beneficio propio, pero sobre todo es necesario ser consciente de la dinámica del grupo y de las emociones, sentimientos y habilidades de los demás miembros del equipo para que el proceso de colaboración dé los frutos esperados.

Para trabajar en equipo no hace falta estar en la misma sala. Para comunicarse dentro de un proceso de colaboración puede echar mano del teléfono, del correo electrónico y de la mensajería instantánea, que aunque no se lo crea sirve para algo más que para que los adolescentes liguen. Microsoft Windows Messenger le permite mantener conversaciones a través de Internet, por escrito o por voz —sólo necesita un micrófono—, e incluso realizar videoconferencias con una cámara web para ver a su interlocutor en directo. Además, podrá compartir aplicaciones, de forma que tanto usted como la otra persona puedan estar viendo a la vez el mismo documento, y enviarse de forma rápida cualquier archivo de texto, fotografía, diagrama, presentación, etcétera. Se trata de la mejor herramienta de colaboración *online* para los miembros de un equipo, puesto que además no se limita a conversaciones entre dos personas. Como podemos apreciar el trabajo de grupo tiene diversas modalidades, pero ante todo este avance del proceso de aprender, no siempre se aprovecha en beneficio para el progreso académico, como se aprecia en las estadísticas, que el 15.22 % a veces estudia en grupo y el 2.59 % nunca lo hace, por lo que se ven desfavorecidos.

CUADRO N° 13 RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS

¿Te ayudan tus compañeros de clase en tus estudios?	f^1	f^2
Siempre	398	68.85
A veces	121	20.93
No participan	19	3.28
Nunca	40	6.92
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

A pesar que existe un 68.85 % que manifiesta que sus compañeros los ayudan en clase, que es algo muy positivo, el cual genera un clima rearmonía en su clase, demostrándose

vivencia de valores , los cuales permiten el interactuar, generando posibilidades de aprendizaje, tenemos por otro lado un sector del 20.93 % que sólo lo recibe a veces, sumándole el 6.92 % no recibe ese apoyo o ayuda por diversas circunstancias, una de poco acercamiento en el grupo, otras por falta de tiempo, debido a que trabaja y en unos cuantos porque no desea. Todo ello se apreció en las entrevistas realizadas mediante el focus group.

CUADRO N° 14 TRABAJO DE ESTUDIOS

¿Cómo realizas los trabajos de estudio?	f¹	f²
En pares	88	15.22
En grupo	456	78.89
Individual	15	2.59
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Se aprecia que los alumnos buscan trabajar en grupo en un 78.89%, siendo muy conveniente para el proceso E – A, pero, basta que tengamos un grupo aunque pequeño que no puede lograr integrarse a esta forma de aprendizaje, debe ser punto de atención para los docentes de esta Casa de Estudios, para acompañarlo en su crecimiento personal y académico, por lo tanto debe ser trabajo conjunto y comprometido de todo el equipo docente conocer quienes son, manteniendo en forma confidencial cada caso por muy pequeño que fuere el grupo.

CUADRO N° 15 REALIZA TRABAJOS DE ESTUDIO CON SUS COMPAÑEROS/AS

¿Todo trabajo lo realizas con tus compañeros de estudio?	f¹	f²
Siempre	456	78.89
A veces	88	15.22
Nunca	15	2.59
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Todo el equipo docente debe promover en los alumnos el trabajo de grupo o equipo, aunque ellos no lo deseen, para que de alguna manera todos se beneficien del aprendizaje socializado, cuando este no se pueda dar en su totalidad como lo refleja la estadística en

un 2.59% nunca y 15.22 % algunas veces, motivarlos a que se realice en forma permanente, haciéndole conocer las bondades de esta forma de aprender.

CUADRO N° 16 FRECUENCIA DE LAS REUNIONES

¿En qué ocasiones te reúnes con tus compañeros para hacer tus trabajos?	f¹	f²
Diario	67	11.59
Ínter diario	99	17.12
1 vez por semana	104	17.99
2 veces por semana	257	44.46
Nunca	32	5.53
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

El ser humano por naturaleza es un ser sociable, como lo manifiesta Vigosky, que el hombre necesita de otros para completar su aprendizaje (zona de desarrollo próximo) (15)BELTRÁN, Jesús y otros (1995) Psicología de la Educación. Madrid, Eudema. Así lo podemos comprobar con los resultados obtenidos en este cuadro donde se manifiesta el interés de reunirse en diversas situaciones como Diario (11.59) Ínter diario (17.12) 1 vez por semana (17.99) 2 veces por semana (44.46) Nunca (5.53)

CUADRO N° 17 ORIENTACIÓN DE LOS PROFESORES

¿Te orientan tus profesores?	f¹	f²
Siempre	145	25.08
A veces	335	57.95
Nunca	79	13.66
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

La consejería juega un papel importante puesto que se constituye en un servicio educativo que permite el seguimiento tanto individual como grupal del proceso de formación de los estudiantes, así como el planteamiento y desarrollo de estrategias dirigidas a estimular habilidades y destrezas de los estudiantes universitarios en todos los niveles, al manejo del currículo flexible, a orientar el desarrollo metodológico de las asignaturas e involucrar al estudiante universitario como parte fundamental y activa del proceso, con el fin de

garantizar una formación de la más alta calidad y por lo tanto el logro de un mayor nivel. (Willianson, 1950 citado en Universidad Católica de Santa Maria 1997:2) (3)

Observamos que esta tarea se cumple cuando los alumnos manifiestan que siempre tus profesores te orientan en un 25.08 % y a veces en 57.95 %, pero hay un grupo que para nuestro trabajo es significativo que no lo recibe expresado en el 13.66 %, porque no tiene un horario que les permite acceder a esta forma de acompañamiento, en la medida que facilite su fortalecimiento tanto académico como personal, sea por sus múltiples situaciones sea de trabajo o la falta de confianza para realizarlo.

CUADRO N° 18 ORIENTACIÓN PARTICULAR

¿Buscas la orientación de otros profesores en tus trabajos?	f^1	f^2
Siempre	286	49.48
Cuando lo necesito	189	32.69
Nunca	84	14.53
No participan	19	3.28
TOTAL	578	100.00 %

Fuente. Ficha de entrevista al alumno

Este tipo de trabajo se realiza fundamentalmente mediante la relación docente - estudiante . Es el tipo y la calidad de esta relación lo que facilitará el desarrollo de la labor de Consejería / tutoría. Desde esta perspectiva, los alumnos son percibidos como personas íntegras en su proceso de desarrollo. Y no solamente desde su rol de estudiantes. Willianson, 1950 citado en Universidad Católica de Santa Maria (1997:2) (3).

Se percibe que el 49.48 % expresa siempre acudo y el 32.69 % cuando lo necesito, existiendo un micro grupo del 14.53 % nunca lo busca, y como se plantea en la teorización, el autor manifiesta la importancia de la calidad de la relación que pueda darse entre alumno – docente , para que éste tenga la confianza suficiente para tener el acercamiento, siendo necesaria la comunicación desde el mismo proceso de manejo de habilidades comunicativas que debe poseer el docente para coadyuvar a este sistema dialogal.

CUADRO N° 19 INTERESES PROFESIONALES

UBICACIÓN	f¹	f²
Adecuada	465	80.44
Inadecuada	94	16.26
No participaron	19	3.28
TOTAL	578	100.00

Fuente. Inventario de Interés Profesional CASM

La persona, va creciendo y formando su personalidad dentro del ambiente familiar, que es el principal factor que influye en la formación de la misma, ya que le incorpora a ésta los valores, reglas y costumbres que a veces suelen ser contraproducentes. Algunos de los aspectos ya mencionados son incorporados, a la familia, por medio del "modelo" que la sociedad nos presenta, y éste es asimilado por todos los grupos sociales. Pero, la personalidad de cada uno, no sólo se forma a través de la familia, sino también, con lo que ésta cree que los demás piensan de ella y con lo que piensa de sí misma, al salir de este ambiente y relacionarse con personas de otro grupo diferente. (23) ROCHE OLIVOS, Roberto. Psicología y Educación para la Prosocialidad. 1997. Argentina. El autor refiere algo muy cierto que pasa en la vida del hombre, como lo dicen los pedagogos, filósofos y esta se refleja en los resultados estadísticos donde el 16.26 %, su interés profesional es inadecuado, es decir, estudian una carrera, porque mi familia me lo sugiere o exige, porque se recibe mejores sueldos, porque es más fácil conseguir el trabajo, pero no porque reúna las capacidades para llegar a obtenerla., esto conlleva además del inadecuado interés profesional, a la deserción como lo va a reflejar el cuadro Nº 20. Es a través de la consejería que se debe realizar en la educación superior universitaria para canaliza las acciones formativas e instruccionales necesarias para fortalecer el esfuerzo educativo anterior a fin de lograr un profesional productivo y el ciudadano equilibrado y culto, la persona positiva, eficiente y solidario que necesita la sociedad. (Willianson, 1950 citado en Universidad Católica de Santa Maria 1997:2) (3)

La universidad garantiza el desarrollo armónico de los talentos y disposiciones, capacidades e inquietud creadora enmarcados en los cuatro aprendizajes: aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir con los demás y el aprender a ser de sus estudiantes los mismos que interactúan en experiencias teóricas y practicas. (Willianson, 1950 citado en Universidad Católica de Santa Maria 1997:2) (3)

En la educación universitaria, esta concepción y estos principios se traducen en una estrategia educativa , que tienen por objeto generar la comprensión actualizada de la realidad, el manejo adecuado de información, el desarrollo de una actitud reflexiva, el sentido crítico y la autonomía de juicio, el incentivo de la curiosidad intelectual, el conocimiento especializado e interdisciplinario, amplia cultura, la aplicación de los conocimientos, el perfeccionamiento de la tecnología, el trabajo en equipo, e diálogo, la justa dimensión de la competencia y el éxito personal, el desarrollo de la individualidad, la vivencia enriquecedora de experiencias científicas y culturales. (Willianson, 1950 citado en Universidad Católica de Santa Maria 1997:2) (3)

Después de la universidad se da la vida misma con sus retos y obligaciones, sus posibilidades y limitaciones donde transitará el joven formado, quien se verá en la necesidad de conjugar sus valores cognoscitivos, éticos, estéticos, económicos, religiosos, cívicos y deportivos. (Willianson, 1950 citado en Universidad Católica de Santa Maria 1997:2) (3)

CUADRO N° 20 DESERCIÓN DE ALUMNOS DE PREGRADO

Facultades/ escuelas	f^1	f^2	
Derecho	7	1,21	TOTAL DE LA POBLACIÓN 578
Psicología	4	0,69	
Enfermería	3	0,51	
Educación (ESER)	7	1.21	
Laboratorio	1	0,17	
Terapia	1	0,17	
TOTAL	23	3.97	

Fuente. Inventario de Interés Profesional CASM y Actas de notas/matrícula

Dentro de los alumnos inadecuados en la ubicación de su facultad / escuela que son el 16.96 % según cuadro Nº 19, se le disminuiría el porcentaje de deserción de los alumnos de las diferentes facultades / escuelas. Que es de 3.97 %.

Vemos pues, con base en la información del Centro Latinoamericano de Juventud. CELAJU, apoyada en cifras de la UNESCO, para 1985 la tasa de escolarización universitaria en América Latina, se situaba en el 19.3% y alcanzaba para Venezuela el 26.4% (Primer Informe sobre la Juventud de América Latina, 1990). De igual forma, y durante los años '86 y '87, se encontró que, de acuerdo con un estudio efectuado sobre la población estudiantil de la Universidad Central de Venezuela, la presencia de estudiantes

procedentes de los denominados "sectores populares", se situaba por encima de 10% en la matrícula estudiantil de esa primera casa de estudio del país. Tal estimación, aún cuando tuvo lugar mediante un método distinto al de la Satisfacción de las Necesidades Básicas, en virtud de la adopción de otros indicadores socioeconómicos vinculados a variables como la ocupación de los padres, habitacionalidad, zona de residencia entre otros, arrojó, sin embargo, que el 11.3% de los estudiantes pertenecían a los estratos bajos de la población (Angulo y Castro, 1990). Es por esto que, en el examen del fenómeno de la separación de la Educación, por vía de la culminación de los estudios, no sólo se constata el carácter restrictivo con el cual se comporta el sector de la Educación Superior en relación a la actual juventud, sino, además, se puede observar la velocidad con la que ha venido avanzando esta situación, especialmente, al interior de la población de menos recursos. Centro Latinoamericano de Juventud. CELAJU, apoyada en cifras de la UNESCO, para 1985 la tasa de escolarización universitaria en América Latina (24)

CONSIDERACIONES FINALES

En la educación universitaria la tutoría ha adquirido un espacio fundamental e importante en el fortalecimiento del desarrollo de la Persona Humana, en la dimensión que es significativo atender aunque sea sólo un alumno (a), para orientarla a través de la misma en su formación y favorezca la realización personal, profesional. Los resultados estadísticos son pocos significativos cuantitativamente en un 6.98%, pero para el estudio realizado es importante, porque se centra en el sentido de revalorar a la Persona Humana La concepción de Tutoría es de carácter dimensional por su propia naturaleza desde la relación Persona y su entorno, por lo que exige asumir a través de su sentido de servicio peculiar que posee, las situaciones manifiestas de los alumnos universitarios de la filial Piura. Desde esta perspectiva se asume la necesidad de un servicio de tutoría, que ayude a potenciar la calidad de vida de los estudiantes.

Desde la Tutoría personalizada que se constituye en un servicio, permite el seguimiento del proceso de formación de los estudiantes, así como el planteamiento y desarrollo de estrategias dirigidas a estimular habilidades y destrezas en todos los niveles, que pueden servir para orientar la problemática que se aprecia en los alumnos de nuestra Universidad sede Piura (la falta de decisión, el temor a fallar, a equivocarse sea como persona o alumno, dificultades académicas específicas y vocacionales).

La Tutoría como servicio integra un programa especial de apoyo complementario a través del cual se realizan diversas actividades extracurriculares dirigidas a promover el desarrollo humano del estudiante, en el aspecto académico, el bienestar físico y mental,

lo vocacional, lo recreativo y espiritual. Estas actividades de Tutoría son programadas, coordinadas, cronogramadas de acuerdo a una planificación. Desde esta perspectiva nuestra Filial – Piura puede trabajar desde las situaciones diagnosticadas, contando con el apoyo del personal capacitado para ello.

La Universidad garantiza el desarrollo armónico de los talentos y disposiciones, capacidades e inquietud creadora enmarcados en los cuatro aprendizajes: aprender a conocer, el aprender hacer, el aprender a vivir con los demás y el aprender a Ser, es a través de la Tutoría que se complementa este fortalecimiento para que los estudiantes interactúen con sus experiencias teóricas y prácticas, donde se verá en la necesidad de conjugar sus valores cognoscitivos, éticos, estéticos, económicos, religiosos, cívicos. Nos lleva pues a replantear la formación universitaria Sanpedrana sede Piura, para que sea polivalente e integrada, más personalizada y profesionalizadora, más vinculada al entorno social y comunitario, adaptada a los cambios y demandas del mundo productivo, sin perder su cota calidad.

La Tutoría se sitúa en el proceso educativo, como una actitud de servicio permanente, a favor del desarrollo humano del estudiante: de su inteligencia, de sus aptitudes, de sus sentimientos, de su voluntad, de su moral; así como de su propia capacidad física y artística. Desde la Universidad centro de una Educación al servicio del hombre, sus objetivos, políticas, acciones van en dirección del desarrollo humano, promoviendo el despliegue de las diversas potencialidades de cada Persona, permitiendo el real progreso material y espiritual, ejercitando su libre capacidad de decisión, responsabilidad y autonomía.

Desde la Tutoría, que va de la mano con la Educación, permitirá en los universitarios ver realizados sus sueños, sus anhelos, ilusiones en función de sus aptitudes, ejercida desde una libertad responsable, con acciones que están dirigidas a favorecer el Desarrollo Humano, donde el profesorado puede constituir los pilares de soporte para este servicio de tutoría.

¿Cuán importante es la Tutoría en el ambiente universitario? La Persona Humana, busca mejorar su dignidad, es decir su calidad de vida personal que a la vez conlleva a potencializar su vida académica y profesional y lo logrará con la orientación y apoyo pertinente y oportuno.

Existe una significancia en la formación personal, profesional con la aplicación de un programa de Tutoría universitaria en los alumnos de la Universidad San Pedro filial Piura. Por consiguiente; en la medida que el Hombre se forma en y para una sociedad concreta

como resultado del esfuerzo creativo y mancomunado y llegue a ser Persona, desarrollando su doble dimensión: personal y social, dirigida a un destino común “Servir”, con sus talentos, capacidades, se logra si el alumno a interiorizado su misión de Ser Persona, que no sólo tiene que buscar satisfacer sus necesidades fundamentales. La Tutoría facilita mediante su servicio permanente; aprender a ser crítico, reflexivo y pueda vivir como hombre trascendente, apreciado y estimado a fin de tener una vida equilibrada y positiva.

BIBLIOGRAFÍA

Crítica de la Filosofía Kantiana: apéndice a "El mundo como voluntad y representación". Madrid, Trotta, 2000. {ISBN 84-8164-289-4}

ORTEGA Y GASSET “¿Qué es Filosofía?”. Editorial Alianza – Madrid, 2001

ICE, de la Universidad de Murcia España. El Papel de la Universidad de Murcia ante los requerimientos de Formación e Innovación de la Convergencia. EEES. (9) x

KRAMSKY STEINPREIS, Carlos. "Antropología Filosófica". ,Murcia 16-301, México DF. 1997. pp.310.

MILLÁN Puelles, "Fundamentos de Filosofía", Editorial Rialp, Madrid.

CHERO NIEVES, Martín Jesús, Influencia de la tutoría en el proceso de aprendizaje y la mejora de la calidad educativa en los alumnos del quinto año de secundaria de los colegios religiosos y estatales de Piura-Perú Universidad de Navarra- España-junio 2005.

Facultad de Ciencias de la Educación UNAP, 1999. Estudios sobre Conserjería y Estatuto General.

La Casa Blanca. Collage Borrad. Iniciativa para la Excelencia Educacional, para los Hispanoamericanos.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2001). Programas Institucionales de Tutoría. México: ANUIES.

CASTILLO GARCÍA. Antecedentes de la Tutoría. España. 1996

SUÁREZ. Tutorías Profesionales. España 2005

OJALVO. Actividad Tutorial . España /2005).

MIRANDA, R; MEDINA FRISANCHO, A. (2001). Guía de tutoría. Lima, Metrocolor.

ALVAREZ PÉREZ, P. (2002). *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid. (2002)

BELTRÁN, Jesús y otros (1995) Psicología de la Educación. Madrid, Eudema.

CÓDIGO CIVIL. Editorial Juristas Editores 2007.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ. Editorial Juristas Editores 2007

HABERMAS, Jürgen. “Jürgen Habermas: ética del discurso y democracia.”, en La filosofía política del siglo XX. Akal. Madrid 2001. (Interpretado por Lessnoff, M. H)

CASTELLS, M. y otros (1986): El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías, Madrid, Alianza Editorial.

GARDNER, Howard . Inteligencias Múltiples. Editorial Paidós. Barcelona 1999

Asociación Argentina de Prevención de la Violencia Familiar 1998. “Autoestima y Comunicación”

SHIBUTANI, Tomotsu. Psicología Social. Editorial Paidós 1971. Argentina.

ROCHE OLIVOS, Roberto. Psicología y Educación para la Prosocialidad. 1997. Argentina.

Centro Latinoamericano de Juventud. CELAJU, apoyada en cifras de la UNESCO, para 1985 la tasa de escolarización universitaria en América Latina.

CAPITULO V

Diseño Y Validación De Una Escala De Satisfacción Académica En Estudiantes De Enfermería (Esae) De Una Universidad Pública Peruana

Anibal Oblitas Gonzales
https://orcid.org/0000-0002-3578-7558

José Ander Asenjo Alarcón
https://orcid.org/0000-0002-1059-4258

Richard Williams Hernández Fiestas
https://orcid.org/0000-0001-9142-3911

Antonio Sánchez Delgado
https://orcid.org/0000-0003-0511-5627

José Uberli Herrera Ortiz
https://orcid.org/0000-0001-8491-1132

Luz Guisela Bustamante López
https://orcid.org/0000-0002-1309-8524

Jorge Romaín Tenorio Carranza
https://orcid.org/0000-0002-9213-4780

Pares evaluadores: Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.[1]

RESUMEN

Objetivo: Diseñar y validar una escala de satisfacción académica en estudiantes de Enfermería. **Diseño:** Estudio descriptivo de diseño instrumental. Se diseñó una escala con 26 ítems validados por siete docentes universitarios expertos en metodologías educativas y de investigación; la prueba piloto se realizó con 296 estudiantes universitarios que cursaban entre el tercer y octavo ciclo académico; se incluyeron estudiantes con actividades académicas en modalidad presencial, excluyéndose a los matriculados en menos de 12 créditos académicos y/o en aislamiento domiciliario por COVID-19. **Resultados:** La ESAE quedó constituida por 26 ítems organizados en 4 dimensiones; INFLESZ e ILFH determinaron legibilidad y lecturabilidad normal. La fiabilidad según ítem-total ($\alpha >= 0,47$), dimensiones ($\alpha >= 0,81$) y escala global ($\alpha=0,94$) fueron fuertes y positivas. El análisis exploratorio mostró que los 26 ítems explicaron el 71,25% de la varianza. El análisis confirmatorio determinó índices de bondad de ajustes adecuados para

[1] Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. www.ciencialatina.org

el modelo en: Chi-cuadrado (χ^2S-B) (652,64); discrepancia X^2/gl (CMIN/DF) (2,25); ajuste comparativo (CFI) (0,91); ajuste normado (NFI) (0,92); ajuste no normado (NNFI) (0,94) y error de aproximación (RMSEA) (0,06). **Conclusión:** La ESAE tiene propiedades psicométricas adecuadas y es un instrumento útil para valorar la satisfacción académica de los estudiantes de Enfermería.

Palabras clave: Satisfacción académica; Estudiante; Enfermería; Enseñanza; Aprendizaje.

ABSTRACT

Objective: To design and validate an academic satisfaction scale in nursing students. Design: Descriptive study of instrumental design. A scale was designed with 26 items validated by seven university professors who are experts in educational and research methodologies; The pilot test was carried out with 296 university students who were between the third and eighth academic cycle; students with academic activities in face-to-face mode were included, excluding those enrolled in less than 12 academic credits and/or in home isolation due to COVID-19. Results: The ESAE consisted of 26 items organized in 4 dimensions; INFLESZ and ILFH determined readability and normal readability. Reliability according to item-total ($\alpha >= 0.47$), dimensions ($\alpha >= 0.81$) and global scale ($\alpha=0.94$) were strong and positive. The exploratory analysis showed that the 26 items explained 71.25% of the variance. The confirmatory analysis determined indices of goodness

Keywords: Scholarly satisfaction; Students; Nursing; Education; Learning.

INTRODUCCIÓN

La satisfacción académica en el ámbito universitario es concebida como la integración de lo que la institución educativa ofrece de acuerdo a sus características y la percepción que el estudiante tiene sobre su formación académica (Polit & Yang, 2016; Rahmatpour et al., 2021; Ramos et al., 2015); donde el proceso de enseñanza aprendizaje, el entorno social donde se produce el aprendizaje (Vergara-Morales et al., 2018), el entorno físico de aprendizaje (infraestructura, equipamiento y sus condiciones) (Surdez-Pérez et al., 2018) y la autorrealización formativa que percibe el estudiante (Cadena-Badilla et al., 2015), determinan su grado de satisfacción respecto al servicio educativo brindado por la universidad.

Desde hace décadas, las universidades han venido implementando diversas estrategias para mejorar sus procesos académicos a fin de brindar un servicio educativo innovador, inclusivo y competitivo que satisfaga los requerimientos educativos que demanda el estamento estudiantil. Es así que, las líneas de investigación en el ámbito académico universitario en los últimos años se han orientado a medir la satisfacción académica del estudiante, presentándose una oportunidad valiosa para optimizar las metodologías de enseñanza docente, los diseños curriculares, la gestión educativa, el empoderamiento estudiantil y la autorrealización formativa universitaria (Dennison & El-Masri, 2012; Sánchez, 2018; Hernández et al., 2018; Reséndiz et al., 2017).

La satisfacción académica se ha sustentado teóricamente en dos enfoques: 1) calidad del servicio educativo, vinculada a la gestión que realiza la universidad respecto a las necesidades que demanda el estudiante (Abarca et al., 2013), misma que valora el grado de cumplimiento de sus expectativas académicas en relación con lo que la universidad le “proporciona” a nivel docente, de infraestructura, equipamiento y otros servicios generales (Vergara-Morales et al., 2018; Álvarez et al., 2014); al respecto González-Peiteado et al. (2017), indica que los programas académicos gestionados desde la perspectiva de la mejora de la calidad educativa brindan mayor satisfacción formativa al estudiante. 2) bienestar mental del estudiante (Medrano et al., 2014; Palominos et al., 2016), visto desde la valoración juiciosa que hace el universitario sobre su rol como estudiante, está sustentado en sus experiencias de aprendizaje, en sus metas y logros académicos; en relación Insunza et al. (2021), afirman que el bienestar psicológico está asociado al componente cognitivo-emocional sobre las experiencias educativas que tiene el estudiante, entre las que se encuentran, el entorno social de aprendizaje y la percepción de autorrealización formativa.

El análisis de la satisfacción académica de los estudiantes universitarios se ha valorado tradicionalmente desde modelos como, el SERVQUAL (Wigodski, 2003; Torres & Vásquez, 2015; Suárez-Parra & Zipaquirá-Vargas, 2016), basado en las expectativas previas que tienen sobre su educación, medidas desde cinco dimensiones, en las que el rol docente como parte importante del proceso enseñanza aprendizaje se encuentra relegado a solo funciones cognitivas (Alvarado-Lagunas et al., 2015); el CSSQ “College Student Satisfacción Questionarie” (Betz et al., 1971), escala que valora cinco dimensiones en 70 ítems -su amplitud podría generar sesgos por el tiempo que emplearía el estudiante para responder-; la Escala U-CalS “Escala Calidad del Servicio de las Universidades” (Torres & Vásquez, 2015; Torres & Araya, 2010), centrada en la enseñanza académica (metodologías educativas y diseño curricular); EBSE “Escala Breve de Satisfacción con los Estudios” (Merino-Soto et al., 2016), orientada a los tipos de aprendizaje y rendimiento estudiantil; o el cuestionario de carga académica estudiantil (Harden et al., 2021).

En general se dispone de una serie de instrumentos que valoran la satisfacción académica desde distintas perspectivas, pero no se ha identificado una versión que evalúe la satisfacción académica en el ámbito universitario peruano. En este sentido y considerando que la calidad académica está vinculada a la percepción que tienen los universitarios sobre los servicios que la universidad provee, se hace necesario disponer de un instrumento que ayude en la gestión institucional y en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios. Por esta razón, el objetivo del estudio fue diseñar y validar una escala de satisfacción académica en estudiantes de Enfermería (ESAE) de una universidad pública peruana.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 296 estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional Autónoma de Chota - Perú, que cursaban entre el tercer y octavo ciclo académico, con edades comprendidas entre 17 y 28 años, de ambos sexos y que residían tanto en zonas urbanas como rurales.

DISEÑO METODOLÓGICO

Estudio descriptivo de diseño instrumental, desarrollado con una población (N = n), donde se recabó información del 96,4% (n =296) de la población de estudio (N =307), la

exclusión del 3,6% (n = 8) se debió a que los participantes no completaron el instrumento o se encontraron en aislamiento domiciliario por la COVID-19.

Se incluyeron a los estudiantes de Enfermería matriculados en el semestre académico 2022-I, que al momento de la recolección de datos realizaban sus actividades académicas (teoría y práctica) en la modalidad presencial. Fueron excluidos los estudiantes matriculados en menos de 12 créditos académicos.

Descripción del instrumento

El instrumento fue desarrollado en base a las pautas de construcción de escalas planteada por Verdugo et al. (2006), considerando la revisión de la literatura disponible, la organización conceptual del marco teórico, sistematización de conceptos y la definición de la variable satisfacción académica. Los investigadores listaron y formularon una versión inicial de la escala constituida por 58 ítems, la cual fue revisada por dos investigadores ajenos al estudio (Streiner et al., 2015), docentes universitarios con grado de doctor y expertos en metodologías de la enseñanza superior, quienes redujeron la versión inicial a 26 ítems.

La propuesta de 26 ítems fue sometida al jueceo de 7 expertos, docentes con más de 15 años de experiencia en docencia universitaria, grado de doctor y con expertiz en metodologías educativas e investigación, quienes evaluaron el cumplimiento de los criterios de adecuación, suficiencia, pertinencia, relevancia y claridad de la Escala (Tristan-López, 2008), según dimensiones y contenido general.

La validez de la ESAE se obtuvo por medio de la prueba V de Aiken, la concordancia entre jueces expertos asumió un valor mayor a 0,70 como adecuada, donde cada una de las cuatro dimensiones en las que se organizó reportó una concordancia aceptable: Dimensión 1 “Proceso de enseñanza – aprendizaje” (0,90); dimensión 2 “Entorno social de aprendizaje” (0,89): dimensión 3 “Entorno físico para el aprendizaje (infraestructura, equipamiento y sus condiciones)” (0,87); dimensión 4 “Autorrealización formativa” (0,89); en tanto, la escala general alcanzó una concordancia de 0,89.

La escala recoge la respuesta afectiva que tiene el estudiante de Enfermería sobre su formación académica, evaluada en 26 ítems, donde cada ítem tiene 5 opciones de respuesta: Nunca = 1, Casi nunca = 2; algunas veces = 3, Casi siempre = 4 y Siempre = 5. Cuanto mayor puntaje se obtiene en cada dimensión y en la escala general, mayor satisfacción académica siente el estudiante.

Adaptación cultural (legibilidad lingüística y lecturabilidad) del instrumento

La legibilidad lingüística de la escala fue determinada por el índice Flesch-Szigriszt (Szigriszt, 1992), con un puntaje de 56,16 indicando un grado de legibilidad normal en la Escala INFLESZ; al respecto, Barrio & Simón (2003), indican que los textos con puntuaciones mayores a 55 son válidos para todo individuo de habla hispana. Además, del índice de lecturabilidad de Fernández-Huerta (ILFH) (Fernández, 1959), que mide si el texto es fácil o difícil de entender (mayor puntuación más fácil de entender), obtuvo un ILFH de 61,31, evidenciándose una escala de lecturabilidad normal (60 – 70 puntos).

Procedimiento

La captación de los participantes se realizó en las aulas universitarias, durante el desarrollo de las actividades académicas regulares y luego de recibir la autorización correspondiente de las autoridades de la facultad y del docente encargado. Los datos se recabaron mediante una encuesta presencial, personal, anónima, confidencial y sincrónica. La ESAE fue autoadministrada e incluyó la recolección de variables sociodemográficas como la edad, el sexo y el área de residencia de los estudiantes, el tiempo promedio de duración de la encuesta fue de 15 minutos.

Previo a la aplicación del instrumento y la firma del consentimiento informado los estudiantes recibieron un alcance preciso sobre los objetivos y el propósito del estudio; además, toda duda fue absuelta en el momento. El proceso de investigación cumplió con cada uno de los “Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación” del informe Belmont (1978).

Análisis estadístico

Inicialmente se identificaron las características particulares de la muestra mediante descriptivos como frecuencias absolutas y relativas, media ($\bar{x}$) y desviación estándar (DS). La consistencia interna de los ítems (ítem-total) y los factores de la ESAE se calculó por medio del coeficiente alfa de Cronbach. La validez de constructo se inició con la adecuación de la muestra mediante el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la obtención del grado de intercorrelación de variables (GIV) a través de la prueba de esfericidad de Barlett; luego se determinó el análisis factorial exploratorio (AFE), utilizando la extracción con el método de ejes principales y el método de rotación promax (oblicua). El análisis factorial confirmatorio (AFC) incluyó el cálculo de los índices de bondad de ajuste para ecuaciones cuadráticas, tales como, Chi- cuadrado, discrepancia X2/gl, índice de ajuste comparativo, índice de ajuste normado, índice de ajuste no normado y el error

de aproximación. El análisis estadístico empleo los softwares SPSS.v.26 y SPSS® AMOS 25.0.

RESULTADOS

Características sociodemográficas

Las principales características de los 296 estudiantes participantes se observan en la **tabla 1**, donde las edades de entre 18 y 20 años fueron las más frecuentes, con el 41,9%. La media de edad fue de 20,2 años, con una desviación estándar de 2,34; el 76,7% fueron mujeres y el 68,6% residían en el área rural.

Tabla 1 - Caracterización de la muestra. Chota, Perú, 2022

Características sociodemográficas	**N total (296)**
Edad (años): n (%)	
< 18	39 (13,2)
18 - 24	124 (41,9)
21 - 23	109 (36,9)
> 24	24 (8,0)
Edad media (años): $\bar{x}$ (DS)	*20,2 (2,34)*
Sexo: n (%)	
Masculino	69 (23,2)
Femenino	227 (76,7)
Área de residencia: n (%)	
Rural	203 (68,6)
Urbana	93 (31,4)
n: Frecuencia; $\bar{x}$: Media; DS: Desviación estándar.	

Confiabilidad de los ítems de la ESAE

La media de puntuación en la ESAE para los 26 ítems fue de 4,20; siendo la mínima 3,83 (ítem 7) y la máxima 4,60 (ítem 25); las desviaciones típicas se encontraron entre ±0,618 (ítem 25) y ±0,991 (ítem 17). El análisis muestra que la totalidad de ítems presentaron correlaciones superiores a 0,740, indicando una correlación ítem-total fuerte y positiva (tabla 2).

Tabla 2 - Puntuaciones de los ítems de la ESAE y consistencia interna. Chota, Perú, 2022

Ítems	Estadísticos de los ítems*	Correlación ítem-total	α al eliminar el ítem
Ítem 1	4,29 ± 0,751	0,510	0,747
Ítem 2	4,10 ± 0,883	0,553	0,745
Ítem 3	4,18 ± 0,844	0,590	0,745
Ítem 4	4,12 ± 0,836	0,743	0,742
Ítem 5	3,93 ± 0,954	0,708	0,741
Ítem 6	4,28 ±0,777	0,607	0,745
Ítem 7	3,83 ± 0,940	0,730	0,741
Ítem 8	4,05 ± 0,793	0,673	0,744
Ítem 9	4,12 ± 0,752	0,609	0,745
Ítem 10	4,32 ± 0,710	0,668	0,745
Ítem 11	4,38 ± 0,744	0,484	0,748
Ítem 12	4,24 ± 0,833	0,478	0,747
Ítem 13	4,56 ± 0,629	0,582	0,747
Ítem 14	4,23 ± 0,983	0,579	0,743
Ítem 15	3,98 ± 0,942	0,652	0,742
Ítem 16	3,94 ± 0,919	0,601	0,744
Ítem 17	3,97 ± 0,991	0,615	0,742
Ítem 18	4,07 ± 0,869	0,594	0,744
Ítem 19	4,41 ± 0,692	0,621	0,746
Ítem 20	4,43 ± 0,675	0,669	0,745
Ítem 21	4,43 ± 0,774	0,711	0,743
Ítem 22	4,28 ± 0,790	0,666	0,744
Ítem 23	4,18 ± 0,726	0,652	0,745
Ítem 24	4,19 ± 0,737	0,563	0,746
Ítem 25	4,60 ± 0,618	0,515	0,748
Ítem 26	4,20 ± 0,863	0,576	0,745
** n: Frecuencia; x̄: Media; DS: Desviación estándar.*			

Confiabilidad de las dimensiones de la ESAE

La consistencia interna de los factores que componen la ESAE se obtuvo mediante alfa de Cronbach, con valores de entre 0,82 y 0,87. La fiabilidad global alcanzó el 0,94, indicando que la consistencia interna de la Escala, tanto a nivel de las dimensiones como a nivel global es apropiada para su aplicación en poblaciones con características símiles a la muestra (Alkhadim, 2022) (Tabla 3).

Tabla 3 - Coeficientes de correlación de las dimensiones de la ESAE. Chota, Perú, 2022

Dimensión	N° de ítems	Alfa
Dimensión 1: Proceso de enseñanza – aprendizaje (PEA)	7	0,86
Dimensión 2: Entorno social de aprendizaje (ESA)	6	0,82
Dimensión 3: Entorno físico para el aprendizaje (EFA)	5	0,86
Dimensión 4: Autorrealización formativa (AF)	8	0,87
Global: Escala de satisfacción académica (ESAE)	26	0,94

Validez de constructo

Análisis factorial exploratorio (AFE)

En primera instancia se realizó la verificación de supuestos de los ítems, la cual incluyó el cálculo de las medidas de adecuación muestral (MSA) con el test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), donde KMO = 0,930 y el grado de intercorrelación de variables (GIV) mediante la prueba de esfericidad de Barlett, con significancia bilateral de 0,000 ($p < 0,001$); sugiriendo en ambos casos la factibilidad de realizar un AFE de la ESAE.

El AFE determinó la *validez de constructo* de la Escala por medio de un análisis de extracción con el método de ejes principales y el método de rotación promax (oblicua); método que permite la correlación entre factores y es adecuado en modelos con datos grandes -similares a las características de la muestra (n = 296 estudiantes)-. Se suprimieron cargas factoriales menores a 0,40; el análisis de extracción arrojó un modelo de cuatro dimensiones (proceso de enseñanza – aprendizaje, entorno social de aprendizaje, entorno físico para el aprendizaje y autorrealización formativa), y 26 ítems que explican el 71,25% de la varianza acumulada (tabla 4). El AFE sugiere que los ítems y las dimensiones del modelo propuesto son parte de la ESAE.

Tabla 4 - Análisis factorial exploratorio (AFE) de la ESAE. Chota, Perú, 2022

Ítems	**Dimensión 1**	**Dimensión 2**	**Dimensión 3**	**Dimensión 4**
Ítem 1	0,571			
Ítem 2	0,730			
Ítem 3	0,739			
Ítem 4	0,672			
Ítem 5	0,781			
Ítem 6	0,670			
Ítem 7	0,656			
Ítem 8		0,724		
Ítem 9		0,623		
Ítem 10		0,721		
Ítem 11		0,759		
Ítem 12		0,814		
Ítem 13		0,546		
Ítem 14			0,738	
Ítem 15			0,829	
Ítem 16			0,801	
Ítem 17			0,854	
Ítem 18			0,764	
Ítem 19				0,748
Ítem 20				0,723
Ítem 21				0,403
Ítem 22				0,517
Ítem 23				0,615
Ítem 24				0,778
Ítem 25				0,577
Ítem 26				0,749
% varianza acumulada				*71,25*
** n: Frecuencia; x̄: Media; DS: Desviación estándar.*				

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Se partió del modelo propuesto en el AFE, utilizando el “modelo de ecuaciones estructurales” mediante el Software SPSS® AMOS 25.0, con el método de máxima verosimilitud y pesos factoriales iguales o superiores a 0,40. Se ajustó un modelo constituido por 26 ítems y organizado en cuatro dimensiones: dimensión 1 (Proceso de enseñanza – aprendizaje = 7 ítems), dimensión 2 (Entorno social de aprendizaje = 6 ítems), dimensión 3 (Entorno físico para el aprendizaje = 5 ítems) y dimensión 4 (Autorrealización formativa = 8 ítems).

Los índices de bondad calculados en primera instancia sugirieron un ajuste del modelo, por lo que se incluyó una covarianza entre los errores de los ítems e8-e12, e11-e12 de la dimensión 2 y los ítems e19-e20, e21-e22, e23-e24 y e24-e25 de la dimensión 4; dando como resultado un modelo teórico coherente. Por esta razón, se consideró la incorporación de los 26 ítems propuestos en el AFC y las 6 covarianzas error-error-ítem (figura 1). La bondad de ajuste final del modelo valoró los índices de Chi-Cuadrado de Satorra-Bentler (χ^2S-B) (652,64); discrepancia entre X^2 y grados de libertad (X^2/gl) o (CMIN/DF) (2,25); índice de ajuste comparativo (CFI) (0,91), índice normado (NFI) (0,92), e índice no normado (NNFI o TLI) (0,94); error de aproximación (RMSEA) (0,06). Cada uno de los índices calculados se encuentran dentro de los márgenes aceptables, sugiriendo un ajuste global adecuado del modelo (tabla 5). Además, las estimaciones paramétricas del modelo son significativas y se muestran en la **figura 1.**

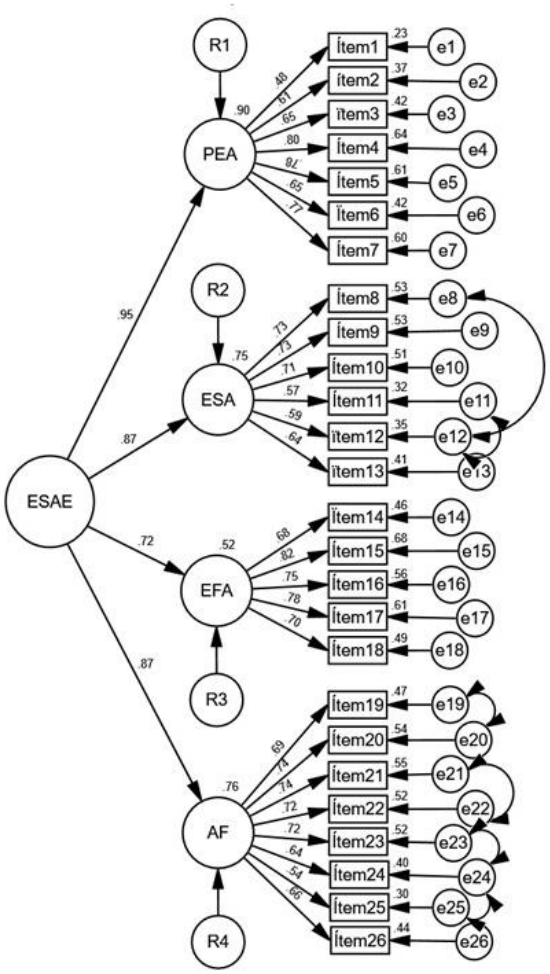


Figura 1. Modelo final confirmatorio de la ESAE (n= 296).

Tabla 5 - Índices de bondad del ajuste obtenidos para el modelo de ecuaciones estructurales del AFC de la ESAE. Chota, Perú, 2022

Índices	**Valores**
Chi- cuadrado (χ^2S-B)	652,64
Discrepancia X^2/gl (CMIN/DF)	2,25
Índice de ajuste comparativo (CFI)	0,91
Índice de ajuste normado (NFI)	0,92
Índice de ajuste no normado (NNFI o TLI)	0,94
Error de aproximación (RMSEA)	0,06

Baremación percentil de la ESAE

Para la puntuación global de la ESAE se identificó la ausencia de diferencias significativas en el género y edad (ANOVA = $p < 0,001$, en ambos casos); por área de residencia (rural-urbana) las diferencias fueron estadísticamente significativas ($t = p < 0,05$); en las tres variables existió distribución normal y homogeneidad en sus varianzas.

La baremación y rango de percentiles arrojó tres categorías de medición de la ESAE: Satisfacción buena (≥ a 71), satisfacción regular (31 a 70) y satisfacción mala (≤ a 30).

DISCUSIÓN

La adaptación cultural arrojó un grado de legibilidad lingüística normal en la Escala INFLESZ (Chen et al., 2012; Insunza et al., 2021), esto al ser evaluada por el índice de Flesch-Szigriszt (Szigriszt, 1992); al respecto, Barrio & Simón (2003), sostienen que los textos que alcanzan puntuaciones mayores a 55 son válidos para todo individuo de habla hispana. Asimismo, la escala de lecturabilidad de los ítems de la ESAE fue normal (Informe Belmont, 1978), misma que fue determinada con el índice de lecturabilidad ILFH (Fernández, 1959), el cual refiere que el ILFH evalúa si el texto es fácil o difícil de entender, considerando que a mayor puntuación más fácil de entender y que las puntuaciones de entre 60 – 70 son normales, y mostrando que el instrumento es apto para personas que tienen más de 7 años de instrucción educativa (segundo grado de secundaria en adelante).

Los resultados arrojaron una validez y confiabilidad adecuada de la ESAE, con correlaciones alfa de Cronbach en ítem-total fuertes y positivas, y valores superiores a 0,80 a nivel de las dimensiones y escala global, reflejando que la ESAE es apropiada para su aplicación en poblaciones con características símiles a la muestra (Alkhadim, 2022). La versión final de la escala estuvo conformada por 26 ítems y organizada en cuatro dimensiones: proceso de enseñanza aprendizaje, entorno social de aprendizaje, entorno físico para el aprendizaje y autorrealización formativa.

El análisis de extracción con el método de ejes principales y el método de rotación promax (oblicua) -útil en modelos con una gran cantidad de datos y facilita la correlación entre dimensiones-, ayudó a maximizar la varianza acumulada en las dimensiones (Polit & Yang, 2016), que en el estudio las dimensiones en conjunto explicaron el 71,25% de la varianza acumulada, encontrándose el mayor valor en la dimensión 1 proceso de enseñanza aprendizaje (42,45%). Estudios de valoración psicométricas de escalas de satisfacción estudiantil, sin considerar el método de extracción, reportaron varianzas inferiores a la ESAE: escala de satisfacción académica de estudiantes de posgrado en enfermería con 32 ítems explicó el 64,8% de la varianza total extraída (Rahmatpour, 2021); escala de satisfacción académica de estudiantes de pregrado en Enfermería con 48 ítems (50,1%) (Dennison & El-Masri, 2012), o con 27 ítems que explicaban el 55% de la varianza (Chen et al., 2012; Chen & Huan-Sheng, 2015).

Además, el AFC determinó la aptitud apropiada del modelo, el cual partió del modelo propuesto en el AFE, reportando pesos factoriales iguales o superiores a 0,40; valores que son válidos en fases iniciales del desarrollo de escalas (Chin, 1998) y apropiados para evitar la pérdida significativa de ítems que contengan información relevante para el modelo (Cepeda & Roldán, 2004). Los resultados de la bondad de ajuste final del modelo indicaron que las estimaciones paramétricas del modelo son significativas y los índices evaluados se encuentran dentro de los márgenes aceptables, sugiriendo un ajuste global adecuado. Los índices de bondad utilizados, como el Chi-Cuadrado de Satorra-Bentler (χ^2S-B), corrige sesgos en la distribución de los datos, en un ajuste adecuado se espera valores mayores a 0,05 (Alavi, 2020; Bentler & Bonett, 1980) ; índice de discrepancia entre X^2 y grados de libertad (X^2/gl) o (CMIN/DF), ajusta la sensibilidad del X^2 a la muestra, coeficientes menores a 5 (Alonso, 2004; Batista-Foguet & Coenders, 2012), pero sobre todo cercanos a 2 son indicativos de un ajuste muy bueno (Ulman, 2001; Kline, 1998); índice de ajuste comparativo (CFI), índice normado (NFI) e índice no normado (NNFI o TLI), comparan un modelo independiente donde se afirma la ausencia de relación entre las variables y el modelo planteado por el investigador -el estudio observó en los tres índices, coeficientes ≥ a 0,90, indicando un buen ajuste- (Bentler & Bonett, 1980; Bentler, 1990); el índice de error de aproximación (RMSEA) e intervalo de confianza del RMSEA, indica la cantidad de varianza de los datos que no es explicada por el modelo, índices $\leq 0{,}08$ indican un buen ajuste del modelo, y si a ello se le adiciona un intervalo de confianza al 90% que estaría entre 0 y 0,05 el modelo mejora su desempeño estadístico (Hu & Bentler, 1999).

A partir del AFE, el estudio organizó los 26 ítems en cuatro dimensiones, a saber, dimensión 1: “Proceso de enseñanza aprendizaje”; dimensión 2: “Entorno social de aprendizaje”, dimensión 3: “Entorno físico para el aprendizaje”, dimensión 4: “Autorrealización formativa”. El total de ítems alcanzaron cargas factoriales mayores a 0,40.

La primera dimensión extraída se denominó *proceso de enseñanza aprendizaje,* constituida por 7 ítems, donde el estudiante mide la calidad de los contenidos temáticos -planes de estudio-, la capacidad académica del docente, la metodología de enseñanza, las formas de evaluación, la promoción del trabajo en equipo y la participación crítica-reflexiva. Al respecto existen distintas escalas que consideran está dimensión como elemento esencial en la valoración de la satisfacción académica; así, Lai et al. (2015) afirman que un diseño curricular sólido y dinámico mejora las expectativas del estudiante

respecto a la calidad educativa que brinda la institución; Dennison & El-Masri (2012) consideran que una curricula de Enfermería donde se promueva un pensamiento crítico y reflexivo hace más significativa la satisfacción del estudiante; además, Chen y Huan-Sheng (Chen & Huan-Sheng, 2015) demostraron que la evaluación centrada en los contenidos del diseño curricular de Enfermería daba como resultado un mejor aprendizaje y una mayor satisfacción en los estudiantes; Sajadi et al. (2017) determinaron que los planes de estudio de Enfermería independientemente del grado académico alcanzado por el estudiante mejora su nivel de satisfacción.

Asimismo, la capacidad académica del docente tiene que ver con la metodología de enseñanza y las formas de evaluación que utiliza, donde la promoción del trabajo en equipo y la participación crítica-reflexiva contribuyen en la mejorar de satisfacción académica del estudiante. Algunas escalas de satisfacción en estudiantes de Enfermería toman en cuanta esta dimensión (Hirsch et al., 2016; Rahmatpour et al., 2019; Nurunnabi & Abdelhadi, 2019); otras consideran a la metodología de enseñanza como un elemento clave en la valoración de la satisfacción general del estudiante (Burgess et al., 2018). Shahsavar & Sudzina (2017); y Smith et al., (2018), indican que según los estudiantes la expertiz docente en el desarrollo de la asignatura es el componente académico que mayor impacto tiene sobre su satisfacción. Por esta razón, fomentar el diseño e implementación de políticas educativas para fortalecer las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales del docente ayudaría a mejorar la satisfacción del estudiante y la calidad educativa que brinda la institución (Vergara-Morales et al., 2018; Ramos, 2008; Tawafak et al., 2019; Domínguez-Lara, 2017).

La segunda dimensión extraída fue el *entorno social de aprendizaje*, constituida por 6 ítems y obtenida a partir de lo que el estudiante siente cuando se relaciona y comunica con sus docentes, compañeros y demás personal que labora en la institución; esta dimensión contribuye en la formación de estudiantes con una alta autonomía social y académica (Conde-Rodríguez et al., 2017). Estudios consideran que la interacción docente/estudiante ayuda a incrementar la confianza del alumno en sí mismo, lograr los objetivos académicos que se ha propuesto y una mayor eficacia educativa (Rahmatpour et al., 2019; Santos et al., 2017). Asimismo, la interacción positiva entre estudiante/personal (administrativo, servicio de limpieza, etc.) incrementan la satisfacción del estudiante (Chen et al., 2015; Shahsavar & Sudzina, 2017).

La tercera dimensión extraída fue el *entorno físico para el aprendizaje*, organizada en 5 ítems y esta referida a la percepción que tiene el estudiante respecto a las condiciones

materiales en las que se encuentra la infraestructura académica, la implementación de laboratorios, los equipos tecnológicos para la enseñanza, el mobiliario, la disposición de espacios para la lectura y tutoría, y los aspectos de limpieza, iluminación y ventilación de los ambientes de trabajo; recursos que en condiciones adecuadas y suficientes son elementos necesarios para la mejora de la calidad educativa (Ramos, 2008; Özgüngör, 2010). Estudios con escalas de satisfacción en estudiantes consideran que los espacios físicos donde se lleva a cabo la enseñanza académica (teórica y/o práctica) influyen en el rendimiento académico del estudiante (Shahsavari et al., 2020; Masha'al et al., 2021). Según, Rafati et al. (2021), ambientes clínicos (laboratorios) inadecuados son percibidos por los estudiantes como un elemento estresor que impacta en su nivel de satisfacción académica; además, los espacios físicos de clase son un valor agregado para el desarrollo satisfactorio de la vida académica del estudiante (Chang, 2022).

La cuarta dimensión extraída fue la *autorrealización formativa*, conformada por 8 ítems y vinculada al nivel de motivación que tiene el estudiante respecto a su formación profesional (autonomía en la toma de decisiones y resolución de problemas, responsabilidad sobre su formación e importancia que está tendrá sobre su futuro profesional); está referida a la satisfacción que siente de sí mismo y el impacto que tiene y tendrá la educación universitaria sobre su desarrollo personal y profesional (Ramos, 2008; Román et al., 2015). Escalas que miden la satisfacción de los estudiantes en esta dimensión arrojan que los niveles altos de satisfacción impactan positivamente en la predisposición del estudiante para el autoaprendizaje, en la rapidez con la que toman decisiones durante una intervención clínica y sobre las expectativas profesionales que tienen de futuro (Rafati et al., 2021; Chang et al., 2022).

La principal limitación del estudio está en que los resultados no pueden ser generalizados a poblaciones estudiantiles de posgrado, dado que su satisfacción y expectativa sobre la calidad académica podría estar marcada por la experiencia previa que tienen de la formación universitaria. Ergo, la ESAE por su legibilidad lingüística y lecturabilidad adecuada demostrada puede ser útil en la determinación de la satisfacción académica de toda población universitaria de pregrado.

Conclusión

La ESAE esta conformada por 26 ítems organizados en cuatro dimensiones que presentaron validez y fiabilidad adecuada. Por sus propiedades psicométricas se puede afirmar que es un instrumento útil para las autoridades universitarias, docentes, estudiantes e investigadores de pregrado que buscan implementar estrategias que mejoren

la satisfacción y la calidad académica de los estudiantes de Enfermería y de otras disciplinas de las Ciencias de la Salud; es fácil de administrar (presencial y virtual) y valora con claridad lo que el estudiante siente respecto a la enseñanza que recibe de sus docentes, la interacción que tiene con los integrantes de la comunidad universitaria, el ambiente físico donde desarrolla sus clases, y la prospectiva presente y futura sobre su formación académica.

Versión final de la Escala de satisfacción académica en estudiantes de Enfermería (ESAE) de una universidad pública peruana

1	**2**	**3**	**4**	**5**
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Ítem		**Clasificación**				
	Proceso de enseñanza – aprendizaje					
1	Me gustan los temas que se desarrollan en las asignaturas.	1	2	3	4	5
2	Siento que los docentes se encuentran capacitados y actualizados.	1	2	3	4	5
3	Siento que el nivel de exigencia de los docentes es el que corresponde a mi formación académica.	1	2	3	4	5
4	Siento que los docentes promueven la participación crítica y reflexiva en clase.	1	2	3	4	5
5	Siento que el sistema de evaluación de los docentes es objetivo.	1	2	3	4	5
6	Siento que los docentes promueven el trabajo en equipo.	1	2	3	4	5
7	Siento que los docentes utilizan metodologías de enseñanza innovadoras.	1	2	3	4	5
	Entorno social de aprendizaje					
8	Siento que los docentes tienen una comunicación asertiva y propositiva.	1	2	3	4	5
9	Siento que los docentes son abiertos al diálogo.	1	2	3	4	5
10	Siento que los docentes resuelven las dudas generadas en el aula.	1	2	3	4	5
11	Me siento libre de participar y opinar en clase	1	2	3	4	5
12	Siento que los docentes son tolerantes y aceptan opiniones diferentes a las suyas.	1	2	3	4	5
13	Siento que las autoridades, docentes y personal administrativo tienen un trato respetuoso.	1	2	3	4	5

	Entorno físico para el aprendizaje (infraestructura, equipamiento y sus condiciones)					
14	Me gusta la limpieza, iluminación, y ventilación de las aulas.	1	2	3	4	5
15	Siento que las aulas cuentan con equipos (equipo de cómputo, proyector, pizarra interactiva, etc.) tecnológicos que ayudan en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
16	Siento que los laboratorios de práctica están bien implementados y equipados.	1	2	3	4	5
17	Me gusta la comodidad del mobiliario educativo.	1	2	3	4	5
18	Me gustan los espacios destinados a la lectura o tutoría.	1	2	3	4	5
	Autorrealización formativa					
19	Me gustan las asignaturas	1	2	3	4	5
20	Me gustan las clases	1	2	3	4	5
21	Siento que la universidad promueve mi desarrollo profesional	1	2	3	4	5
22	Siento que mi creatividad se ha fortalecido dentro de la universidad.	1	2	3	4	5
23	Siento que me resulta más fácil tomar decisiones en el entorno académico.	1	2	3	4	5
24	Me siento capaz de resolver problemas relacionados con mi formación profesional.	1	2	3	4	5
25	Me siento responsable de mi formación profesional.	1	2	3	4	5
26	Siento que mi futuro profesional está garantizado.	1	2	3	4	5

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, S., Cáceres, S., Jiménez, E., Moraleda, V., & Romero, B. (2013). Satisfacción de los alumnos con la institución universitaria y el rendimiento académico. *Reidocrea, 2*(6), 48-53. https://digibug.ugr.es/handle/10481/27613

Alavi, M., Visentin, D.C., Thapa, D.K., Hunt, G.E., Watson, R., & Cleary, M. (2020). Chi-square for model fit in confirmatory factor analysis. *J Adv Nurs, 76*(9), 2209-2211. https://doi.org/10.1111/jan.14399

Alkhadim, G.S. (2022). Cronbach's Alpha and Semantic Overlap Between Items: A Proposed Correction and Tests of Significance. *Front Psychol, 13*, 815490. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815490

Alonso, J. (2004). Análisis Factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados a la salud. *Med Clin (Barc), 122*(Supl 1), 21-27. https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-pdf-13057542

Alvarado-Lagunas, E., Luyando-Cuevas, J., & Picazzo-Palencia, E. (2015). Percepción de los estudiantes sobre la calidad de las universidades privadas en Monterrey. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(17), 58-76. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.17.1088

Álvarez, J., Chaparro, E., & Reyes, D. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del valle de Toluca. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(2), 5-26. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf

Barrio, I.M., & Simón, P. (2003). Medición de la legibildiad de textos escritos. Correlación entre método manual de Flesch y métodos informáticos. *Aten Primaria, 31*(2), 104-108. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021265670379146X

Batista-Foguet, J.M., & Coenders, G. (2012). *Structural Equation Models. Cuadernos de Estadística.* (1th ed.). La Muralla.

Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588-606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Betz, E., Menne, J., Starr, A., & Klingensmith, J. (1971). A dimensional análisis of college satisfacción. *Measurement and Evaluation in Guidance, 4*(1), 94-106. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00256307.1971.12022488

Burgess, A., Senior, C., & Moores, E. (2018). A 10-year case study on the changing determinants of university student satisfactionin the UK. *PLoS One, 13*(2), e0192976. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192976

Cadena-Badilla, M., Mejías-Acosta, A., Vega-Robles, A., & Vásquez-Quiroga, J. (2015). La satisfacción estudiantil universitaria: análisis estratégico a partir del análisis de factores. *Revista Industrial Data, 18*(1), 9-18. http://www.redalyc.org/pdf/816/81642256002.pdf

Cepeda, C.G., & Roldán, S.J.L. (2004). *Aplicando en la práctica la técnica PLS en la administración de empresas*. Ponencia del Congreso de la ACEDE.

Conde-Rodríguez, Á., Deaño-Deaño, M., Pinto-Moreira, A.A., Iglesias-Sarmiento, V., Alfonso-Gil, S., García-Señorán, M., et al. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *Int J Dev Educ Psychol, 1*(1), 167-176. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852544017

Chang, Y.H., Huang, S.H., Shun, S.C., & Lin, P.C. (2022). Core Competence in Fundamental Nursing Practicum Scale: A validity and reliability analysis. *Nurse Educ Pract, 62*, 103352. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103352

Chen, H.C., Farmer, S., Barber, L., & Wayman, M. (2012). Development and psychometric testing of the nursing student satisfaction scale. *Nursing Education Perspectives, 33*(6), 369-373. https://doi. org/10.5480/1536-5026-33.6.369

Chen, H.C., & Huan-Sheng, L. (2015). Nursing student satisfaction with an associate nursing program. *Nursing Education Perspectives, 36*(1), 27-33. https://doi.org/10.5480/13-1268

Chin, W.W. (1998). *The Partial Least Squares Approach for Structural Equation Modeling*. (In G.A. Marcoulides., ed.). Modern Methods for Business Research. Hillsdale, 295-336. Lawrence Erlbaum Associates.

Dennison, S., & El-Masri, M.M. (2012). Development and psychometric assessment of the undergraduate nursing student academic satisfaction scale (UNSASS). *J Nurs Meas, 20*(2), 75-89. https://doi.org/10.1891/1061-3749.20.2.75

Domínguez-Lara, S.A. (2017). Autorreporte del rendimiento en exámenes: un informe exploratorio. *In Ed Med*, *6*(23), 215-217. https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.09.003

Fernández, J. (1959). Medidas sencillas de lecturabilidad. Consigna. *Revista pedagógica de la sección femenina de Falange ET y de las JONS*, *214*(1), 29-32. https://legible.es/blog/lecturabilidad-fernandez-huerta/#id3

González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20*(1), 243-260. https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/16377/21967

Harden, N., Pino, C., Orrego, S., Flores, S., Esturillo, J., Flores, V., et al. (2021). Diseño y validación de un instrumento de medición de la carga académica de estudiantes de carreras de la salud. *Rev Med Chile, 149*, 873-880. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872021000600873&lng=es&nrm=iso

Hernández, L., Fernández, C., Lorite, G., & Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres? *ReiDoCrea, 7*(9), 92-97. https://www.ugr.es/~reidocrea/7-9.pdf

Hirsch, C.D., Barlem, E.L.D., Barlem, J.G.T., Dalmolin, G.L., Pereira, L.A., & Ferreira, A.G. (2016). Cross-cultural adaptation and validation of the nursing student satisfaction scale for use with Brazilian nursing students. *Rev. Latino-Am. Enfermagem, 24*, e2776. https://doi.org/10.1590/1518-8345.1053.2776

Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Mo de ling, 6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Informe Belmont. (1978). *Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación*. https://www.incmnsz.mx/descargas/investigacion/informe_belmont.pdf

Insunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., & Bustamante, C. (2021). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 2*(40), 73-82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432008

Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

Lai, M.M., Lau, S.H., Mohamad, M.A., & Chew, K.W. (2015). Assessing antecedents and consequences of student satisfaction in higher education: Evidence from Malaysia. *Journal of Marketing for Higher Education, 25*(1), 45-69. https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1042097

Masha'al, D., Hayajneh, A.A., & Tawalbeh, L.I. (2021). Psychometric evaluation of the Arabic version of the higher education inventory scale for nursing students. *BMC Psychiatry, 21*, 77. https://doi.org/10.1186/s12888-021-03082-9

Medrano, A., Fernández, M., & Pérez, E. (2014). Computerized Assesment System For Academic Satisfaction (ASAS) for first-year university student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12*(33), 541-562. http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.33.13131

Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2016). Validación inicial de una escala breve de satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica, 18*(1), 74-77. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016

Nurunnabi, M., & Abdelhadi, A. (2019). Student satisfaction in the Russell Group and Non-Russell Group Universities in UK. *Data in Brief, 22*, 76-82. https://doi.org/10.1016/j.dib.2018.11.124

Özgüngör, S. (2010). Identifying dimensions of students’ratings that best predict students’ self efficacy, course value and satisfaction. *Egit Arastirmalari - Eurasian J Educ Res, 10*(38), 146-63. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/108896/

Palominos, P.I., Quezada, L.E., Osorio, C.A., Torres, J.A., & Lippi, L.M. (2016). Calidad de los servicios según los estudiantes de una universidad pública en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 7*(18), 130-142. https://www.redalyc.org/journal/2991/299143567008/html/

Polit, D.F., &, Yang, F. (2016). *Measurement and the measurement of change: A primer for the health professions*. Wolters Kluwer Health.

Rafati, F., Sharif Nia, H., Khoshnood, Z., & Allen, K.A. (2021). Development and psychometric testing of nursing students' perceptions of clinical stressors scale: an instrument design study. *BMC Psychiatry, 21*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02964-8

Rahmatpour, R., Peyrovi, H., & Nia, H.S. (2021). Development and psychometric evaluation of postgraduate nursing student academic satisfaction scale. *Nursing Open, 8*(3), 1145-1156. https://doi.org/10.1002/nop2.727

Rahmatpour, P., SharifNia, H., & Peyrovi, H. (2019). Evaluation of psychometric properties of scales measuring student academic satisfaction: A systematic review. *J Educ Health Promot, 8*, 256. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32002428/

Ramos, A., Tomaschewski, J., Lerch, V., Devos, E., Silva, R., & Saraiva, S. (2015). Satisfaction with academic experience among undergraduete nursing students. *Text Context Nursing, 24*(1), 187-195. https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013

Ramos, J.L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*(2), 1-12. https://rieoei.org/RIE/article/view/2002

Reséndiz, J., De la Cruz, M.A., & Romero, A. (2017). Engagement, satisfacción académica y valores morales en estudiantes universitarios. *Psicumex, 7*(1), 17-34. https://doi.org/10.36793/psicumex.v7i1.261

Román, J.C., Franco, R.T., & Gordillo, A.E. (2015). Student's Satisfaction with Services Received in a University. Graduates Perceptions. *Revista Internacional de Administración & Finanzas, 8*(3), 103-112. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2501012

Sajadi, S.A., Rajai, N., & Mokhtari, J. (2017). Comparison of the curricula of master of science in nursing (MScN) programs in Iran and Japan: A descriptive comparative study. *Journal of Clinical Excel, 14*(2), e64082. https://doi.org/10.5812/sdme.64082

Sánchez, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior: validez de su medición*. Universidad Sergio Arboleda.

Santos, A.S., Dantas, M.J.P., & Machado, R.L. (2017). Structural equation modeling applied to assess industrial engineering students’ satisfaction according to ENADE 2011. *Production, 27*(spe), e20162191. https://doi.org/10.1590/0103-6513.219116

Smith, M.R., Grealish, L., & Henderson, S. (2018). Shaping a valued learning journey: Student satisfaction with learning in undergraduate nursing programs, a grounded theory study. *Nurse Education Today, 64*, 175-179. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.020

Suárez-Parra, A., & Zipaquirá-Vargas, A. (2016). Validación de la escala SERVQUALing en la población de estudiantes de ingeniería de la Universidad de Boyacá. Caso servicios bibliográficos. *Revista Educación en Ingeniería, 11*(22), 24-30. https://doi.org/10.26507/rei.v11n22.639

Surdez-Pérez, E.G., Sandoval-Caraveo, M.C., & Lamoyi-Bocanegra, C.L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores, 21*(1), 9-26. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1

Shahsavari, T., & Sudzina, F. (2017). Student satisfaction and loyalty in Denmark: Application of EPSI methodology. *PLoS One, 12*(12), e0189576. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189576

Shahsavari, H., Bakhshi, F., Khosravi, A., Najafi, Z., & Ghorbani, A. (2020). Perceived professional preparedness of senior nursing students' questionnaire: Development and psychometric evaluation. *Nurse Educ Today, 93*, 104533. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104533

Streiner, D.L., Norman, G.R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use*. (5th ed.). Oxford University Press.

Szigriszt, F. (1992). *Sistemas predictivos de legilibilidad del mensaje escrito: fórmula de perspicuidad* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UN. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=13883

Tawafak, R.M., Romli, A.M., & Alsinani, M.J. (2019). Student assessment feedback effectiveness model for enhancing teaching method and developing academic performance. *Int J Inf Commun Technol Educ, 15*(3), 75-88. http://dx.doi.org/10.4018/IJICTE.2019070106

Torres, M., & Vásquez, C. (2015). Modelos de evaluación de la calidad del servicio: caracterización y análisis. *Compendium, 18*(35), 57-76. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88043199005

Torres, M., & Araya, L. (2010). Construcción de una escala para medir la calidad del servicio de las universidades: Una aplicación al contexto chileno. *Revista de Ciencias Sociales, 16*(1), 54-67. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000100006

Tristan-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Av en Medición, 6*(1), 37-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981185

Ullman, J.B. (2001). *Structural equation modeling*. (Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S., ed.), Using multivariate statistics. (4th ed.), 653-771. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Verdugo, J., Ochoa, S., & Alveano, J. (2006). *Elaboración de cuestionarios*. Universidad de Tolima.

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M.V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa, 24*(2), 99-106. https://doi.org/10.5093/psed2018a15

Wigodski, J. (2003). ¿Qué es SERVQUAL? *Medwave, 3*(10), e2763. https://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Enfermeria/Nov2003/2763 10.5867/medwave.2003.10.2763

CAPITULO VI

El Currículo Intercultural: Una Propuesta Educativa Que Integra Comunidades Diversas

Leneis Yadith Polo Charri
https://orcid.org/0000-0002-8523-2227

Elmis Andrea Ruiz Ospino

Mónica Patricia Tausa Ramírez

RESUMEN

El siguiente capítulo es resultado de la investigación desarrollada en una institución educativa oficial del Distrito Turístico, Cultural e Histórico de Santa Marta, Colombia. Esta institución se caracteriza por presentar una población plurietnica y multicultural que justifica la propuesta educativa encaminada a la construcción de un currículo intercultural ideado con y para la comunidad. Un currículo que debe articular las distintas esferas que constituyen a las colectividades, estableciendo sus necesidades, formaciones, cosmogonías, satisfacciones y expectativas. Asimismo, las estructuras curriculares deben replantear las posturas históricas que con sus discursos han fundamentado las fracciones sociales, las exclusiones y la invisibilización de conocimientos.

Es importante destacar en este espacio la referencia de la metodología basada en un sustento teórico etnográfico que permitió la inmersión en el contexto y la selección de los instrumentos de recolección de la información. A su vez, ha sido relevante la intervención de los actores sociales que en este caso investigativo resalta a los maestros, líderes y voceros de la escuela. El diálogo establecido con ellos fue generado por el progreso del grupo focal y de las entrevistas semiestructuradas los cuales permitieron los mejores acercamientos con las personas y la comprensión de sus situaciones territoriales.

Palabras Clave: currículo, historia, interculturalidad y necesidades formativas.

ABSTRACT

The following chapter is the result of research carried out in an official educational institution in the Tourist, Cultural and Historical District of Santa Marta, Colombia. This institution is characterized by a multiethnic and multicultural population that justifies the educational proposal aimed at the construction of an intercultural curriculum designed with and for the community. A curriculum that must articulate the different spheres that constitute the collectivities, establishing their needs, formations, cosmogonies, satisfactions and expectations. Likewise, the curricular structures must rethink the historical positions that with their discourses have based social fractions, exclusions and the invisibilization of knowledge.

It is important to highlight in this space the reference of the methodology based on a theoretical ethnographic support that allowed the immersion in the context and the selection of the instruments for the compilation of information. At the same time, the intervention of the social actors has been relevant, which in this research case emphasizes the teachers, leaders and spokespersons of the school. The dialogue established with them was generated by the progress of the focal group and the semi-structured interviews, which allowed the best approaches with the people and the understanding of their territorial situations.

Keywords: curriculum, history, interculturality and formative needs.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas colombianas se caracterizan por presentar una amplia diversidad étnica, social y cultural que detalla la presencia de los diferentes grupos poblacionales que a estas llegan. Precisamente, son las realidades diversas las que promocionan el análisis permanente de lo que deben ser las estructuras educativas que alinean los espacios escolares y homogenizan las personalidades.

Ante esta visión se necesitan posturas curriculares que protejan los territorios con su cosmogonía y saberes culturales propios, establezcan puntos de encuentro con las políticas estandarizadas nacionales y se recuenten las verdaderas historias. Particularmente, en lo que sigue resaltaremos la importancia de un currículo con horizonte intercultural que posibilite la visibilización de los distintos discursos e integre las comunidades sin intentos de manipular sus conocimientos ni establecer dominaciones que le impidan vivenciar su acervo cultural y sus identidades.

Es aquí, en donde autores como Ansión (2012) manifiestan que la perspectiva intercultural insiste en los derechos de todas las culturas y en el tratamiento de su interacción en la esfera pública. Sus argumentos afirman que “la interculturalidad puede definirse bien como situación de hecho que se refiere a las relaciones entre culturas o bien como proyecto que apunta al establecimiento de relaciones de intercambio en condiciones de igualdad entre quienes provienen de ámbitos culturales diferentes”. (p.90) El autor destaca de este proyecto intercultural las relaciones de interaprendizaje que es donde se presenta una práctica consciente del intercambio de formas de actuar, de sentir o de conocer.

Igualmente, López (2019) en su discurso plantea el progreso de una interculturalidad transformativa que conlleva a la realización de acciones que permitan transformaciones graduales para alcanzar el anhelado buen vivir. En este sentido, la interculturalidad es la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencias y tecnologías propios de cada cultura con otras culturas. Con este argumento, se referencian espacios de comunidad y no de propiedad, se clarifica una justicia plural en donde se tiene presente lo tradicional y ancestral, se transita en una institucionalidad plural.

Seguidamente se referencian fundamentos teóricos y análisis que potencian las manifestaciones conceptuales relacionadas con la temática de la investigación. Desde el planteamiento del capítulo se destacan las siguientes secciones: referentes históricos, el currículo con enfoque intercultural: otros soportes teóricos, Necesidades formativas de los maestros, líderes y voceros ante la construcción de un currículo intercultural:

percepciones desde las voces de los actores sociales y los avances metodológicos que avalaron la ruta de desarrollo del estudio.

Referentes históricos

Incursionamos en este apartado porque no es posible hablar de interculturalidad en la escuela, sin antes tener así sea un breve reconocimiento de lo que ha sido la historia en nuestro continente América, sólo su nombre amerita reflexión y toma de posición. Son múltiples los acontecimientos que desdibujan la realidad histórica. En particular, Restall, (2004) nos hace un amplio recuento sobre esto, desde el mito de la superioridad comenta detalles como: el acompañamiento divino, la presencia del Dios cristiano justificaba las derrotas de los indígenas y los triunfos españoles, era el Dios verdadero les concedía poder y gloria. Era así como se desacreditaba las creencias de los demás, estas eran artes supersticiosas y nada más. Los españoles despreciaban la cultura indígena la presentaban como débil y poco autentica, incapaz de hacer frente a la invasión española por su ingenuidad o la corrupción moral.

Todas estas invenciones han marcado la dominación de una población sobre otra, sus teorías son tan eficaces que subyugan pensamientos, oprimen existencias y desarticulan comunidades. Otro ingenio que solidificó estas imposiciones fue la clasificación de la humanidad en razas, que aparece como la mejor creación de poder y control de las sociedades, generando los procesos más excluyentes y de exterminio para la humanidad: genocidios, racismo, discriminación, xenofobia. Este concepto permitía recurrir a los mayores alcances para categorizar una población con los rangos de la inferioridad, hasta llegar al punto de anular la condición humana de los demás, Castro- Gómez (2005) fundamenta al respecto,

Los africanos, los asiáticos y los americanos son razas moralmente inmaduras porque su cultura revela una incapacidad para realizar el ideal verdaderamente humano, que es superar el determinismo de la naturaleza para colocarse bajo el imperio de la ley moral. Solamente la raza blanca europea, por sus características internas y externas, es capaz de llevar a cabo este ideal de humanidad.

En definitiva, es una verdadera anulación epistémica que ha tratado de sucumbir la población, para ejercer control sobre los espacios políticos, educativos, ambientales, económicos, científicos, sociales y culturales.

Sin embargo, recorriendo estos postulados sobre el origen de las razas, Cavalli-Sforza (1999) genetista que se dedicó a estudiar la evolución de las poblaciones humanas, con

sus notables investigaciones, ha puesto en marcha las teorías que también nos permiten enfrentarnos al racismo y a los procesos de discriminación. Por ello, las razas no existen, es más lo que nos hace parecido que lo que nos hace distintos, nuestra historia está en nuestros genes. Las concepciones de Cavalli-Sforza detallan las diferentes características propias de muchas comunidades, que se evidencian por explicaciones biológicas y ambientales, por ejemplo: el pelo crespo retiene el sudor y prolonga el efecto refrescante de la transpiración, el color negro de la piel protege de las inflamaciones cutáneas causadas por los rayos ultravioletas.

Son variados los mitos que han fundamentado las verdades de nuestra existencia, cuesta desvestirse, comprender los sucesos históricos que han marcado y siguen escribiéndose sobre el ser. Han sido fuertes las inversiones capitalistas para la humanidad y todo lo que la rodea, ya encontramos la capitalización de la salud, la educación, la naturaleza, lo que antes era sagrado ahora suena tan apetecido por fuerzas dominantes y extractivas que llevan a estados paupérrimos de la vida.

Es así, como la pobreza se convirtió también en capital y de ahí que mundialmente somos estratificados como países pobres y ricos, o mejor, desarrollados y subdesarrollados (tercer mundo) para darle continuidad a la colonialidad que significa perpetuar las desigualdades sociales, la explotación, expropiación de territorios, anulación de culturas, discriminación y segregación.

Desde el planteamiento del desarrollo Aristizábal, Muñoz y Tosse (2008) lo referencian en primera instancia como una estrategia de intervención hegemónica sobre los países tercer mundistas que a su conveniencia los países desarrollados definieron para establecerle las formas de vivir, entender y ver la vida. En segunda instancia lo presentan como un discurso que involucra las relaciones de coordinación, cooperación y ejecución entre todas las instituciones necesariamente creadas para invadir los espacios de la vida cotidiana de los latinoamericanos. Estos autores presentan a la educacion como el principal motor del desarrollo, puesto que con la educación se crea la forma de divulgar nuevos conceptos, estructurarlos sistemáticamente en cada país y con ello posibilitar la regulación del cambio social, la estabilidad económica y política.

Ante estas consideraciones, urge de colonizar el ser pero sobre todo el saber cómo nos cuenta Quijano (referenciado por Mignolo 2010) quien argumenta: si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento. Estos fundamentos hacen pensar en la creación

de nuevas bases curriculares que en este caso se propone desde el abordaje dialógico con los actores sociales, las concepciones de la interculturalidad y el progreso de prácticas pedagógicas contextualizadas.

Es esencial resaltar, que estas bases curriculares deben establecer una relación horizontal con las distintas cosmovisiones de las comunidades, crear un conocimiento colectivo y manifestar sus realidades enfocadas en su cultura, historia, lengua, prácticas de vida y dificultades. Es necesario “incorporar” (embody) las prácticas sociales de nuestras comunidades en el espacio académico”, así lo sustenta Llanes (2020). Es una manera de convertir los sucesos ordinarios en extraordinarios, voltear la mirada a las escenas cotidianas y develar el significado de los procesos comunitarios.

Continuando con el sentido de las prácticas sociales Murcia, Jaimes y Gómez (2016) manifiestan que la práctica social es algo más que una actividad, incluso que debe superar los acuerdos sociales desde los cuales se imponen unas funciones que los miembros de un grupo social deben cumplir y en el marco de las cuales deben realizar sus prácticas sociales. Ante este planteamiento Meneses (2015) también sostiene que las representaciones sociales constituyen y dinamizan formas de relacionamiento, significados, discursos y prácticas pedagógicas respecto a un marco epistemológico y teórico; además evidencia formas de relacionamientos entre docentes y estudiantes en el contexto escolar y formativo.

Lo referenciado hasta aquí confirma la importancia de generar en los espacios escolares currículos que estén orientados a la creación de territorios académicos que permitan el encuentro de los diversos discursos culturales, establezcan la horizontalidad del conocimiento, eliminen las exclusiones y reflexionen ante los planteamientos de la sociedad nacional y global. Es indispensable tener en cuenta “la diversidad epistémica”, “conocer al otro como creador de conocimiento” y llevar presente que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo”, (Santos 2010, p.22) En este sentido, se plantea un currículo con perspectiva intercultural ideado con y para la comunidad.

El currículo con enfoque intercultural: otros soportes teóricos

Desde los planteamientos de Mosonyi y Gonzales (1975) se presenta la necesidad de una Educación Intercultural en espacios altamente diferenciados por poblaciones étnicas. El trabajo de estos investigadores se enfocó en la recuperación de los códigos lingüísticos de la lengua ancestral hablada por la etnia Baré buscaban rescatarla para no permitir

su completa extinción y la pérdida de los valores culturales. Ellos consideraban importante la continuidad en la población de las dos lenguas (indígena y española).

Ciertamente, son situaciones que aún persisten en las comunidades, son variados los aspectos culturales que se difuminan desde la implementación de los sistemas escolares, especialmente desde la creación de los currículos. Son estos regidos por la estandarización que otorga los lineamientos nacionales, en este caso como ocurre en Colombia. Llegado a este punto García (citado por González, Villamil y Villafaña, 2019) argumenta que “la estandarización del currículo y en general las políticas educativas de Colombia no pretenden las supervivencias de las etnias, naciones y territorios sino lo que buscan es el exterminio de las culturas propias y el establecimiento de un país culturalmente homogéneo” que invisibiliza las epistemologías diversas y se niega a las inclusiones.

Aun así, son múltiples los autores que vienen pronunciando como medida alternativa la generación de currículos desde la perspectiva intercultural que no traslapen ni las pedagogías (Aristizábal, 2008) los saberes ancestrales ni los discursos emitidos desde las diferencias. Pero, que tampoco se quede en el acomodo de temas folclorizantes y etnificados provenientes de la cultura propia. (Dietz y Mateos, 2013). En verdad, lo que se persigue es su trascendencia en las comunidades y la búsqueda del buen vivir. Para Manuel Castro, “de la ECUARUNARI (la organización de los indígenas Kichwas de Ecuador), la noción del buen vivir implica la convivencia comunitaria, la igualdad social, la equidad, la reciprocidad, la solidaridad, la justicia, la paz. Supone, igualmente, una relación armónica entre la humanidad y la Madre Tierra”… (Referenciado por Houtart, 2014)

En palabras de Fernando Huanacuni, expresadas por Stefanoni (2014) En el Vivir Bien, estamos en armonía con todos y todo en donde nos preocupamos por todo los que nos rodea. En este buen vivir lo fundamental es la vida, pero una vida sencilla que reduzca el consumo y se mantenga una producción en equilibrio con el entorno. Es evidente la importancia que resaltan estas concepciones, sus puntos fundamentales rodean la relevancia por todo lo que existe pero en especial por la representación de la naturaleza y su sentido para la humanidad. En realidad, se requiere una vida equilibrada alejada del consumismo arrasador.

En Colombia desde las voces de la vicepresidenta Francia Márquez (2022) equipara este buen vivir a un vivir sabroso, en su discurso lo mantiene como las diferentes oportunidades y posibilidades en las que se puede expresar la dignidad del ser humano,

es la garantía de la vida. “Vivir sabroso es parte del acervo lingüístico de las comunidades del Pacífico, particularmente del Chocó. Ese concepto refiere un modelo de organización espiritual, social, económica, política y cultural de armonía con el entorno, con la naturaleza y con las personas” (Mena y Meneses 2019)

Continuando con el discurso intercultural, autores como Leiva (2020) proponen dentro de las estrategias para transformar las mentalidades y los contextos la construcción de un currículo intercultural. Sus argumentos aseguran que

> *la interculturalidad y la inclusión nutren su esencia de dignidad, de justicia social y respeto a la legitimidad de las distintas diversidades del ser humano, de los pueblos y las comunidades, para seguir haciendo un camino pacífico y respetuoso de crecimiento personal, emocional y cultural que posibilite la inclusión en una convivencia pacífica. (p.198)*

Con la interculturalidad se reflejan las mejores apropiaciones por la presencia de las personas expresada en el reconocimiento, el trato equitativo, las formas de coexistencia y el dialogo entre saberes distintos, Mujica et al (2007) que instan a la articulación de las culturas y a la promoción de la autonomía. En realidad, se busca la interacción de personas de diferentes culturas que le interese lo que le suceda a los demás y sean capaces de trabajar por sus dificultades.

Necesidades formativas de los maestros, líderes y voceros ante la construcción de un currículo intercultural: percepciones desde las voces de los actores sociales

La heterogeneidad que caracteriza a las escuelas debe estar fundamentada en las estructuras curriculares esencialmente con orientaciones interculturales para que a través de estas se visibilicen las culturas, se detallen sus puntos débiles, se interconecten y se fortalezcan a través de sus relaciones. Es conveniente señalar, que este currículo debe exaltar las diferentes cosmogonías, eliminar las desigualdades, resaltar las oportunidades e identificar las características de la población que se atiende. Por consiguiente, “se necesita que en el colegio haya mayor integridad en cuanto a la parte cultural, sería muy importante que los maestros se vincularan más, conocieran más a los niños, porque aquí hay mucho talento, mucha cultura, se necesitan más oportunidades”, esto se replica desde la percepción de un líder de la comunidad.

Orientados en este discurso, es importante destacar las debilidades que se experimentan en la escuela en cuanto a lo que desarrolla el maestro y lo que espera la comunidad. Es evidente que la manifestación del líder favorece el progreso de un currículo que tenga

en cuenta sus habilidades, enlace las potencialidades de los grupos, sus realidades y necesidades. Es en este momento, es donde Monroy y Fontalvo (2016) hacen una apreciación distintiva sobre el significado de un currículo animado por la colectividad. Son ellos quienes argumentan que el currículo en las escuelas debe partir de la reflexión de los lineamientos estatales y de las realidades que envuelven a las comunidades.

De igual manera, los autores también expresan que la estructura curricular debe beneficiar a la colectividad y configurarse desde sus saberes, cultura, costumbres, tradiciones y cosmovisiones. Es de resaltar, que enfatizan la relevancia de la interculturalidad como una fundamentación de la crítica y del diálogo.

Las consideraciones anteriores conllevan a puntualizar en otra realidad relacionada con los inconvenientes que enfrentan los maestros, voceros y líderes ante el desarrollo de un currículo intercultural. Precisamente, son ellos los que expresan la frágil formación y las barreras que se le presentan al enfocar este tema. Algunas manifestaciones son:

> *Necesitaríamos capacitaciones sobre el progreso de la interculturalidad, espacios de concertación, de dialogo donde propongamos ideas, donde se planifiquen los diferentes programas para saber qué problemas se pueden presentar porque cuando se empieza es cuando se comienzan a detectar los problemas. También necesitamos apoyo de las directivas, del gobierno distrital, de organizaciones y demás entes que nos puedan fortalecer.*
>
> *(Testimonio de maestra de la institución)*

Desde el diálogo con los maestros se instaura que las necesidades involucran los aspectos formativos relacionados con el desarrollo de un currículo intercultural, las inversiones económicas, los tiempos, las disposiciones y voluntades de las directivas y entes externos que están ligados con la Secretaria de Educación Distrital como representación gubernamental.

Los voceros y líderes de la institución elevan su voz ante la oportunidad de conocer los planteamientos curriculares. “Son pocos los aspectos que sé, debemos tener mayor participación y formación” es la apreciación de una vocera de origen venezolano. Ante estas situaciones (Leiva 2020) enfatiza en la importancia de formar a los actores educativos especialmente al profesorado sobre aspectos interculturales, la formación debe realizarse en el mismo lugar de trabajo porque la escuela debe ser un escenario formativo comunitario que debe partir de las necesidades expresadas y sentidas por todos y todas.

ALCANCES METODOLÓGICOS

Se presenta el desarrollo metodológico con una propuesta etnográfica que permitió la inmersión en el campo de estudio y el encuentro con los actores sociales posibilitando la comprensión de sus realidades (Latorre, Del Rincón, y Arnal 1996). El diseño etnográfico proporciona al investigador instrumentos que le permiten reunirse con las personas, establecer vínculos muy cercanos para posicionarse como un integrante más del grupo que en lo posible actúe en su beneficio.

En realidad, se trata de conocer a la gente, observarla, “descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo se desarrolla con el tiempo (…) Lo que cuentan son sus significados e interpretaciones” Bisquerra (s.f.) p.146 comprender sus vivencias y actuaciones sin emitir juicios y acompañándose de la capacidad que se tenga como investigador para transformar las situaciones familiares en situaciones sorprendentes fundamentales para el progreso educativo y el bienestar colectivo.

Las anteriores implicaciones invitan a sumergirse en el espacio de la colectividad para indagar, escuchar, realizar una lectura de la realidad étnica, social y cultural, comprender para atreverse a proponer teorías que coadyuven con el progreso de la comunidad. En este caso, la comunidad estuvo representada por la Institución Educativa oficial del Distrito de Santa Marta, Colombia. Es un contexto en donde convergen grupos poblacionales diversos con costumbres y verdades que los caracterizan y necesitan ser visibilizados a través de la escuela, específicamente con la fundamentación de un currículo que valore a las personas por lo que verdaderamente son, por sus discursos culturales, potencialidades y por sus expectativas.

Teniendo en cuenta las mayores aproximaciones que pueden proporcionarse con los actores sociales que fueron representados por los maestros, voceros, y líderes se eligen como técnicas de recolección de la información el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas. Estas técnicas garantizaron una dinámica de trabajo que benefició las relaciones entre las personas y la investigadora, la comunicación y exposición de ideas que fundamentaron la creación de teorías relacionadas con el objeto de estudio.

Es así, como la recolección de datos que se estableció con estas técnicas fue desde el significado de una simple expresión hasta la explicación de un concepto. Por eso hay que resaltar, “al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva (Hernández, Fernández y Baptista 2010)

El grupo focal se organiza previamente con una preparación técnica que precisa objetivos, participantes y un guión de preguntas abiertas que recreen la conversación y permitan visibilizar la diversidad de opinión sobre temas interesantes tanto para los participantes como para la investigadora. El objetivo del grupo focal fue establecer un diálogo con los maestros y maestras de la Institución Educativa.

Las entrevistas que también fueron organizadas con un guion de preguntas se realizaron con líderes comunitarios que son integrantes de la comunidad educativa como los voceros de madres y padres de familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Ansión, J. (2012) *Universidad e interculturalidad en el Perú.* En Mansilla y Tubino. Universidad e Interculturalidad: Desafíos para América Latina (p. 87- 106) Pontificia Universidad Católica del Perú https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/53630

Aristizábal, M. (2008). *El traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en la educación.* Universidad del Cauca

Aristizábal, M. Muñoz, M. Tosse, C. (2008) *El Gigante en el país de los liliputienses: Las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación.* En Aristizábal, M. El traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en la educación. Universidad del Cauca

Bisquerra, R. (s.f.) *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Ceac S.A

Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).*Pontificia Universidad Javeriana.

Cavalli-Sforza. L. Cavalli- Sforza F. 1999 *¿Quiénes Somos?:* Historia De La Diversidad Humana

Dietz, G. Mateos, L. (2013). Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf

González, L. Villamil, L. Villafaña, L. (2019) *Currículo Intercultural Afrocolombiano: Una apuesta desde el diálogo de saberes*. Universidad del Magdalena
https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/entretextos/article/view/4523

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill

Houtart, F (2014) *El concepto de sumak kawsay (Buen Vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad.* En Delgado, G. Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad (P.97- 123) Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf

Latorre, A. Del Rincón, D. Arnal, J. (1996) *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.* Hurtado ediciones

Leiva, J. (2020) La Educación Intercultural e Inclusiva: transformar mentalidades y contextos para el cambio y la innovación educativa. En Ortiz, L. Carrión, J (ed) *Educacion Inclusiva: abriendo puertas al futuro*. P. 185 – 202. Dykinson, S.L

López, L.. (2019). *Interculturalidad y políticas públicas en América Latina*. En González, J.E. (ed.). Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay, pp. 46-101. Universidad Nacional. https://www.academia.edu/40115208/multiculturalismo_e_interculturalidad_en_las_am%c3%89ricas

Llanes-Ortiz, G (2020). “La Academia como Territorio: Reflexiones sobre Epistemologías Indígenas e Investigación”. Revista CUHSO. Vol. 30, no. 1; Julio 2020. ISNN: 2452-610X. DOI: https://cuhso.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/2230/1804

Mena Lozano, Ángela E., & Meneses Copete, Y. A. (2019). La filosofía de vivir sabroso. *Revista Universidad De Antioquia*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/340802

Meneses, Y. (2015). *Afro descendencia, representaciones sociales y formación de maestros: Contestación y acomodación*. Colectivo de Investigaciones Afrocolombianashttps://www.academia.edu/14468483/Afrodescendencia_representaciones_sociales_y_formaci%C3%B3n_de_maestros_contestaci%C3%B3n_y_acomodaci%C3%B3n

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo

Monroy, L. Fontalvo, I. (2016). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno: Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia* (1st ed.). Editorial Unimagdalena. https://doi.org/10.2307/j.ctt1zgwmfr

Mosonyi, E. y González, O. (1975). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela. En: Matos, R. de y Ravines, R. (comps.) (1975). *Lingüística e indigenismo moderno en América*, pp. 307- 320. Lima: IEP. ://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/528/2/actasymemoriasdelXXXIXcongresointernacionaldeamericanistas5.pdf.

Mujica, L., Alfaro, S. Segato, R,. Villasante, M., Tubino, F., 2007. *Educar en ciudadanía intercultural. Perú:* fondo editorial Universidad Católica del Perú. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Educar-en-ciudadania.pdf

Murcia, N; Jaimes, S y Gómez, J. (2016). *La práctica social como expresión de humanidad* https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n57/art02.pdf

Restall, M. (2004). “Capítulo 7. Monos y hombres. El mito de la superioridad”. Los Siete Mitos de la Conquista Española. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México. Pp. 189-206. https://introconquista.files.wordpress.com/2018/09/los_siete_mitos_de_la_conquista_espanola.pdf

Stefanoni, P. (2014) *El “Vivir Bien”: ¿una compensación discursiva ante los males del capitalismo?* En Delgado, G. Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad. (p.125-143) Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf

Santos, B. (2010) *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder.* Ediciones Trilce.

CAPITULO VII

Implementación de una estrategia didáctica mediante animación virtual a los estudiantes de 1° año de la facultad de odontología de la Uagro.

D.C. Silvia Martínez Peralta
Silvia.19.66@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9328-2224

D.C. José Francisco Giles López
frank.giles@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6096-1386

M.S.P.Alicia García Veronica
alis_245@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1801-1691

M.S.P. Nubia Oliday Blanco G.
nubiablancogarcia@outlook.es

Natalia Hernández Treviño
14212@uagro.mx
https://orcid.org/0000-0001-7065-4112

Xenia Teresa Cobos Cruz
10910@uagro.mx
https://orcid.org/0000-0002-4175-3004

RESUMEN

El objetivo de la Investigación es implementar una estrategia didáctica innovadora mediante el uso de las TIC´S, que desarrolle un aprendizaje integral del inglés en los estudiantes de 1°año de la Facultad de Odontología de la UAGro.,. Mediante un estudio cuasiexperimental, de intervención, de investigación participativa. Se explico a los alumnos la estrategia de uso de las tecnologías para mejorar el aprendizaje del idioma inglés, llevando la plataforma de Oxford, Quizzi, Educaplay y Duolingo(En estas plataformas los estudiantes pueden practicar las 4 habilidades del inglés, que son Reading, speaking, listening and writing), además de las clases de inglés y el trabajo en sus libros. Todo esto a través de la investigación acción participativa. Los estudiantes incrementaron sus conocimientos con la propuesta educativa de acuerdo a los resultados de comparación con el examen de diagnóstico (la mayoría del grupo manejaba un 17% en Reading, 10% en speaking, en listening lograban identificar solo unas diez palabras, writing 5% y en el examen final realizado obtuvieron un 60% en Reading, 50% en speaking, lograban comprender el texto, en writing un 55%. Lo cual arrojó que si mejoraron en el aprendizaje en todas las habilidades del inglés; cumpliendo así la competencia de comprensión lectora y comunicativa que marca el programa.

Palabras Clave: Enseñanza; aprendizaje; inglés; estudiantes.

ABSTRACT

The objective of the Research is to develop a modern and didactic strategy through the use of ICTs, which develops a comprehensive learning of English in the students´1st grade of the Dentistry´s Faculty of the UAGro. Through a quasi-experimental, intervention, participatory research study. The strategy of using technologies to improve the learning of the English language was explained to the students, taking the platform of Oxford, Quizzi, Educaplay and Duolingo (On these platforms the students can practice the 4 skills of English, which are Reading, speaking , listening and writing), in addition to English classes and work on their books. All this through participatory action research. The students increased their knowledge with the educational proposal according to the results of comparison with the diagnostic test (the majority of the group handled 17% in Reading, 10% in speaking, in listening they managed to identify only about ten words, writing 5% and in the final exam they obtained 60% in Reading, 50% in speaking, they managed to understand the text, and 55% in writing, which showed that they did improve in learning all English skills, thus fulfilling the competence of reading and communicative comprehension that marks the program.

Keywords: Teaching, learning, English, students.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación principalmente tiene como justificación implementar una estrategia didáctica en la enseñanza de inglés, a través del uso de las tics, a los alumnos de 1° de la facultad de odontología de la UAGro, debido a que llegan con muy bajo nivel del idioma a la Facultad, y esto se ve a través de un examen diagnóstico que se aplica año con año a los estudiantes de nuevo ingreso. El perfil de egreso que se requiere de acuerdo al programa educativo y los estándares de calidad que solicita Copaes, (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C) Conaedo (Consejo Nacional de la Educación Odontológica) y FMFEO (Federación Mexicana de Facultades y Escuelas de Odontología), que son los órganos evaluadores de las Facultades de Odontología, y a los cuales nuestra Facultad pertenece, es lo que llevó a buscar solucionar el problema. Además, que hablar otra lengua es necesario, la globalización ha superado barreras, distancias, los estudiantes deben estar preparados ya que la profesionalización no solo implica poder trabajar en cualquier parte del mundo atendiendo pacientes, sino estar compartiendo investigaciones en foros, congresos, haciendo investigación de esta manera compartir con profesionales de otros países y esto se lleva a cabo con una lengua en común que es el inglés.

Debido a la movilidad estudiantil que se está realizando a nivel mundial, y en nuestra Universidad, los estudiantes deben adquirir la competencia comunicativa de este idioma para realizar intercambios a países donde se habla la lengua inglesa. Otra de las razones, es estar a la vanguardia en cuanto a investigaciones se refiere y la mayoría es en inglés, y los estudiantes podrán actualizarse teniendo el idioma inglés.

Una certificación evalúa todos los aspectos académicos y el área de inglés no puede quedarse aislada, pues saber idiomas siempre ha sido fundamental para la formación integral de un profesional.

Y Sánchez Ordoñez (2020), menciona: Es tarea del profesor de inglés motivar al estudiante dándole a conocer la utilidad de aprender inglés para su futura profesión o empleo, ya que la percepción del alumnado sobre la utilidad de una lengua es un factor de motivación para el aprendizaje.

La situación laboral es complicada, hay mucha demanda y poca oferta para profesionales de todo el mundo por lograr un puesto de trabajo, la realidad ha cambiado pues es necesario el dominio del idioma inglés y el uso de las TIC, así que prácticamente todos

los ámbitos profesionales lo requieren, convertido desde hace años en el lenguaje universal para Internet.

Las investigaciones hoy en día para actualizar a los odontólogos del mundo están en inglés, de ahí que seguirá siendo la base de las competencias comunicativas que queremos para nuestros estudiantes de la UAGro.

La **UNESCO** apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.

Rodrigues Zuleide nos dice: Existe una relación privilegiada entre la enseñanza del inglés y los cuatro pilares de la educación, dado que se trata de un idioma que abre muchas posibilidades para el aprendizaje, generando acceso a más del 50% del contenido web (aprender a conocer), que incrementa las opciones profesionales (aprender a hacer), que fomenta la cultura global (aprender a convivir) y que aumenta la autoconfianza y la búsqueda de identidades más enriquecidas (aprender a ser).

METODOLOGÍA

Es una investigación con enfoque cualitativo, el tipo de estudio cuasiexperimental de intervención. En lugar de dar respuesta a una hipótesis se trabajó la teoría fundamentada en la investigación acción participativa. El modelo no sólo se permitió la descripción de la problemática sino su interpretación y una propuesta de intervención; se aplicó un método inductivo, con perspectiva retrospectiva y prospectiva de la situación. La obtención de datos generó elementos cualitativos que se profundizaron, se midieron y se desarrolló una narrativa de fidelidad textual basado todo en las experiencias de la práctica docente

TABLA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA.CUADRO 6

ETAPAS	ACCIONES	SUJETOS	RECURSOS
Etapa I Diagnóstico y primera evaluación	Análisis y selección del proceso: Investigación documental y de campo.	Tesista	• Exámenes de diagnóstico. • Revisión del perfil de egreso e ingreso. • Internet y laptop
	Aplicación de instrumentos, reporte de resultados e interpretación	Tesista	• Cuestionarios • Entrevistas • Laptop • Internet para Google.
Etapa II Diseño de la propuesta y su ejecución	Revisión de las estrategias pertinentes para la mejora del aprendizaje del idioma.	Tesista Cuerpo académico	• Plan de estudios. • Plataforma Oxford • Listado de competencias de las unidades de aprendizaje
	Implementación de la propuesta de intervención	Tesista y alumnos de 1er grado de odontología	• Planeaciones • Instrumentos de evaluación • Smartphone para la grabación.
Evaluación de los resultados	Análisis de resultados en el aula	Tesista y estudiantes del caso	• Rúbricas • Listas de cotejo • Plataforma
	Redacción del informe de investigación	Tesista	• Narrativa • Captura digital e impresa

Teniendo en cuenta que el término investigación-acción e investigación- participativa cuando se usan en el campo de la investigación social y educativa, resultan polisémicos (tienen muchos significados), trataremos de distinguir algunas de las concepciones predominantes, para aclarar luego nuestra propia posición. Ya en un campo educativo este modelo investigativo favoreció la reflexión de mi propia práctica, para ser coherente con determinados principios pedagógicos.

Este paradigma de investigación requiere planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que se suele hacer en la vida cotidiana, y significa utilizar las relaciones entre estos momentos distintos del

proceso, como fuente tanto de mejora, como de conocimiento y además de que me permitió autoevaluarme como docente.

La investigación cualitativa es pertinente para estudios como éste, pues me confiere como investigador el rol de observador de ese mundo, de ese contexto. Denzin & Lincoln (2000) definen al enfoque cualitativo como “(…) una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, (…) lo plasman en una serie de representaciones textuales, a partir de los datos recogidos en el campo, mediante observaciones, entrevistas, conversaciones y fotografías”.

Triangulación de la metodología aplicada para la propuesta.

Problema	Metodología	Acción
Bajo nivel de comprensión lectora en inglés en los estudiantes de 1°año.	La Investigación- acción permitió que las necesidades de aprendizaje aparecieran después de una primera etapa de reflexión mediante un examen diagnóstico.	Planeación y acción de estrategias cognitivas de comprensión lectora y comunicación de lo leído. Se agrego a la bibliografía el libro Reading Keys del autor Miles Craven.
Poco alumnado tuvo dominio de los aprendizajes previos que tuvieron en preparatoria.	El investigador motivó mediante todo el proceso como lo señala la IAP se va generando una espiral de ciclos, en la que los estudiantes van avanzando en su proceso.	Considerando sus inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje se adaptaron actividades relacionadas con lo auditivo, kinestésico, visual, entre otras, en las plataformas virtuales.
Apatía para el inglés, les interesa solo las materias de odontología.	A través de la enseñanza multimodal, en plataformas digitales. A la par de las clases se lleva un taller de inglés, el cual trabajan de forma asíncrona.	Entregándoles una constancia de estudios del nivel que cursan. Se está trabajando a la par con la Universidad de Oxford.
No le dedican tiempo para estudiar.	Usando el aula invertida, plataformas virtuales para que realizaran horas de estudio independiente.	Interesarlos a través de su carrera, ya que es un requisito para poder hacer una especialidad.

Los criterios de inclusión son todos los estudiantes de 1° de la facultad de Odontología. Los criterios de exclusión son los alumnos que cuenten con una certificación y los criterios de exclusión son los alumnos que se den de baja

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Matriz de evaluación para las 4 habilidades en el idioma Inglés del OXFORD ONLINE SKILL PROGRAM aplicado en la propuesta de intervención

READING	SPEAKING	LISTENING	WRITING
Los alumnos llegaron con niveles de lectura en inglés muy bajos con base en el diagnóstico, donde sólo el 17 por ciento podía leer algún artículo en inglés y al término de la propuesta lograron esa habilidad el 60 por ciento de ellos.	Como es una de las habilidades más complejas, en las primeras prácticas orales sólo el 10 por ciento de estudiantes participaban hablando algunas expresiones en inglés y al término de la propuesta un 50% de ellos pudo expresar algunas frases en el idioma.	Su nivel de vocabulario en inglés era muy bajo al principio del curso, pues sólo el 10 por ciento lograba comprender más de 20 palabras y posteriormente al concluir el curso el 60 por ciento logró comprender textos al escuchar audios en inglés.	Un 5 por ciento del alumnado escribía pequeños textos donde se describieron con algunas palabras, pero al final la intervención el 55 por ciento logró mayores expresiones en el idioma inglés.

Fuente propia.

Los resultados anteriores de evaluación se lograron mediante la aplicación de una lista de cotejo autoevaluativa para el logro de las habilidades en inglés.

INDICADORES DE LAS 4 HABILIDADES EN INGLÉS.	LOGRADO	NO LOGRADO
La lectura o Reading que se llevó acabó mediante la revisión de un texto o articulo al terminar del curso, dio elementos para comprender su mensaje.	✓	
En el momento de traducir e interpretar un texto al finalizar el curso de inglés te generó el conocimiento de vocabulario suficiente para interpretarlo en tu idioma.	✓	
Mediante el programa Virbela tu expresión oral te hizo competente para expresar en ingles algunas expresiones necesarias en una consulta.	✓	
Mediante tus clases virtuales tuviste la capacidad de escribir en ingles una receta médica para lograr comunicación con un paciente de habla inglesa.	✓	

Fuente propia.

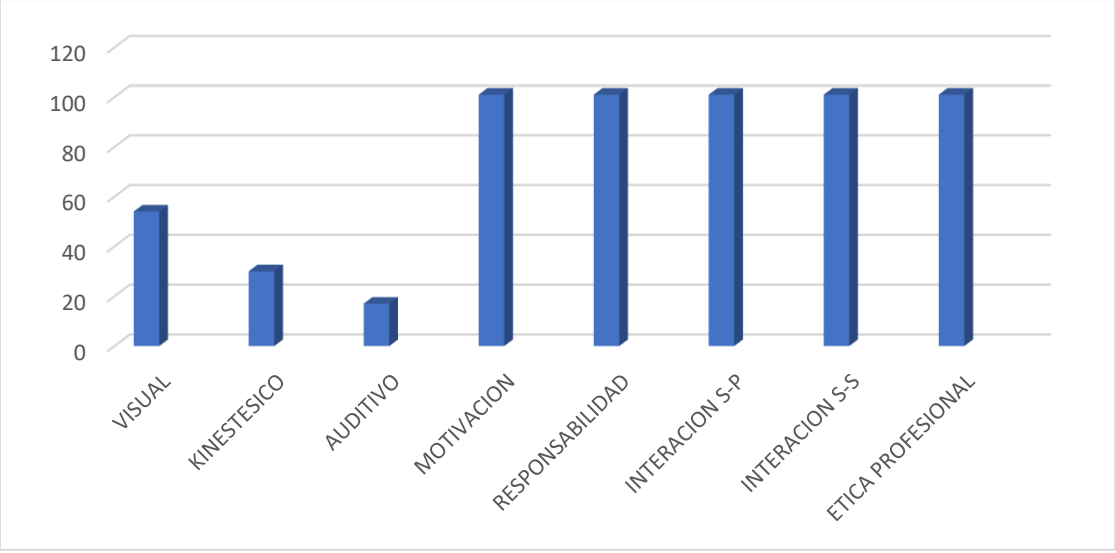
ILUSTRACIONES, TABLAS, FIGURAS.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogieron diferentes categorías atendiendo los temas principales plantados en la investigación:

CATEGORÍAS	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA
Enseñanza-aprendizaje del inglés.	EAI	Teorías sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés
Secuencias didácticas para la enseñanza del inglés	SDEI	Se realiza la secuencia didáctica por semestre, considerando a los estudiantes.
Estilos de aprendizaje	EDA	Auditivo, kinestésico, Visual, otros.
Interacción profesor-alumno	IPA	Enseñanza constructivista
Interacción alumno-alumno.	IAA	Entre los estudiantes se retroalimentan.
Aula Invertida	AI	El alumno adquiere conocimientos antes de la clase.
Nuevas tecnologías para el aprendizaje	NTA	Mundo virtual, la educación multimodal.
Aprendizaje Autónomo	AA	Trabajo independiente, horas de estudio en plataformas virtuales.

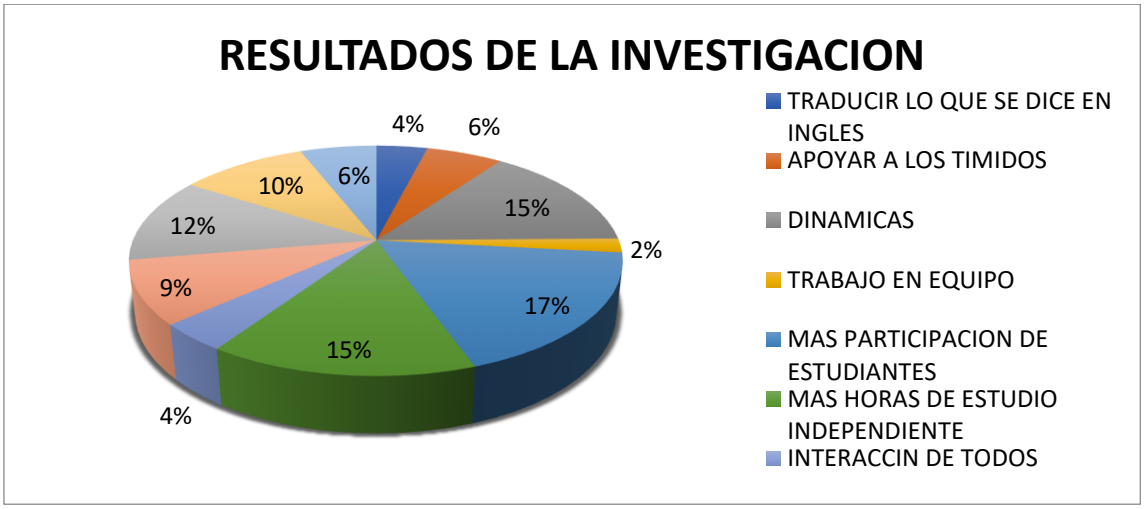
Fuente propia

Encuesta realizada a los alumnos sobre las características que intervienen en el aprendizaje.



Fuente propia.

Resultado de la encuesta realizada a los alumnos sobre técnicas a desarrollar en la clase.



Fuente propia.

CONCLUSIONES

- Se gestionó la implementación de la plataforma de Oxford Online Skills Program de inglés, el cual está avalado por Oxford, y es una motivación para los estudiantes no solo cuenten con la calificación de su materia, sino una constancia por nivel de inglés que cursen.
- Se pretende que al término de su carrera los estudiantes, tengan una certificación de inglés, y esto se lograra con sus clases con el docente, combinadas con la Plataforma de Oxford, un enfoque multimodal.
- Se incrementó como optativo otro semestre de inglés en el nuevo plan de estudios, que se puso en marcha en el semestre septiembre 2020-enero de 2021.
- Las clases centradas en los estudiantes.
- Su estudio independiente en las diferentes plataformas virtuales.
- Así como las clases sean más dinámicas, considerando los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- La motivación en las interacciones de estudiantes con estudiantes, estudiantes con profesor.
- La responsabilidad y la ética profesional de los estudiantes y el profesor.
- También entra la gamificación en el aula, que es la integración del entorno existente con la mecánica del juego. La gamificación del aprendizaje para motivar a los estudiantes aprender mediante el uso de elementos de diseño y videojuegos, en entorno de aprendizaje, esto es las clases virtuales, el uso de

diferentes plataformas para practicar el inglés: Kahoot, quizizz, genially, educaplay.

LISTA DE REFERENCIAS

Barón Ramírez, S. K., & Mediorreal Casallas, L. F. (2017). Incidencia de las herramientas virtuales en el aprendizaje autónomo del idioma inglés en estudiantes independientes en el municipio de Arbeláez- Cundinamarca. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/200

Cari, Yaneth M. Pampa, Noe B. (2021). Efectividad del método Enfoque Natural en la competencia léxica oral de estudiantes de inglés del Instituto de idiomas de una Universidad privada.

Estrada García A. (2018) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico, bol. Redipe (Internet). Disponible https://revista. Redipe.org/index. Php/1/article/view/536.

Fontes Guerrero, O.L.; González Agulló, L. Martínez García, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba. Transformación

Fuentes González HC. Pedagogía y didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente; 2009 [citado 17 Oct 2014]. Disponible en: http://www.utelvt.edu.ec/DOCTORADO%20PHD/TEXTOS%20IND/P%20E%20S%2009%20.pdf

García Ochoa, Delia (2010). Estilos de aprendizaje para el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. Portoviejo, Provincia de Manabí, Ecuador. 2 monografías publicadas.

Gardner, Howard (2018). Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Salud. 1 de mayo de 2018.

Hernández Chérrez, Elsa (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADA. Directores Antonio Bautista García-Vera Elisa Ruiz Veerman Madrid, 2014.

Hernández Ching, R.C.; Cordero Badilla, D. (2021). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. Revista

Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa (RIPIE). Vol.1 Núm.1. DOI: https://doi.org/10.51660/ripie.v1¡1.30.

Mauri Crespo, Julia Antonio 1 Lic. Vicente Iglesias González,1 Lic. Carlos Correa Fernández,2 Lic. Aurora Benítez Gener3 y Lic. Luis Guerra García3 Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior. Educ Med Super v.15 n.3 Ciudad de la Habana sep.-dic. 2001.

Navas Montes, Yoaniker. Etl. (2015). Los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a través de los entornos virtuales de aprendizaje. Repositorio de la Universidad Estatal de Milagro. Revista Ciencia UNEMI. Vol. 8 NUM.13. Abril.

OEBC Liliana R. Loor-Salmon, Mayra M. Palma-Villavicencio, Letty J. Saltos. (2018). El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza del idioma de inglés en las escuelas públicas del ecuador. Dominio de las Ciencias 4 (3), 431-448

Peréz, L. B. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. Diá-logos 11, 45-62.

Rodríguez Peña, Julio César Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés Ciencias Holguín, vol. XVI, núm. 4, octubre-diciembre, 2010, pp. 1-12 Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba Holguín, Cuba.

Rojas Salazar, L. J. (2020). Aprendizaje autónomo del Inglés como lengua extranjera en un ecosistema B-Learning culturalmente integrado. (Trabajo de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3203

Sáez López José Manuel (2018). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid. Editorial UNED. ISBN electrónico 978-84-362-7472- 1.

Sánchez Ordoñez Marlin (2020). La motivación en el Aprendizaje del inglés a través del Trabajo por Proyectos de los Estudiantes del Grado Séptimo de una Institución Educativa Oficial de Cali. Pag. 51.

Triglia, Adrian; Regader, Bertrand; García-Allen, Jonathan (2018). ¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples. Barcelona: EMSE.

versión On-line ISSN 2077-2955. trf vol.15 no.1 Camagüey ene.-abr. 2019.

WWW.UNESCO. Org. (2021). Cinco pilares de la Educación

CAPITULO VIII

La Efectividad De Utilizar Un Curriculo Contextualizado Para Enseñar Ingles En Las En Las Islas Galapagos

María Eugenia Martínez Véliz

Karina Luzdelia Mendoza Bravo

Pares evaluadores: Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

RESUMEN

Aprender un nuevo idioma implica entre otros aspectos el método, técnicas y materiales usados para enseñar. En las Islas Galápagos un nuevo currículo contextualizado ha sido implementado para sus estudiantes en todos los niveles. Determinar la efectividad de usar este currículo para enseñar inglés es el principal objetivo de este estudio. La metodología cualitativa y cuantitativa fue aplicada por el investigador usando entrevistas a maestros y alumnos, así como observaciones de clases en la Escuela Alejandro Alvear en la isla San Cristóbal. Los resultados permitieron entender la importancia de usar un currículo contextualizado para enseñar inglés y desarrollar las habilidades de inglés se internalizan los contenidos reales. Sin embargo, es muy importante tomar en cuenta que los maestros deben estar bien preparados en y conocer una gran cantidad de vocabulario relacionado a los diferentes temas y cumplir así con los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje. A pesar del poco tiempo de uso del nuevo CCG, su efectividad en el proceso de enseñanza de inglés ha probado ser una herramienta muy útil para adquirir un idioma extranjero. Por otro lado, la necesidad de entrenar a los maestros, la creación de material visual y continuar motivando a los estudiantes a desarrollar el idioma inglés es un tema de preocupación de las autoridades de Galápagos. En conclusión, el uso del CCG es efectivo cuando se lo aplica en la enseñanza aprendizaje de ingles debido a su diversidad para enseñar vocabulario, contenido y el desarrollar conciencia del lugar donde viven los estudiantes.

Palabras Clave: contextualizado, herramienta, currículo, aprendizaje, conciencia

ABSTRACT

To learn a new language implies among other aspects the methods, techniques and materials used to teach. In the Galapagos Islands, a new contextualized curriculum (CCG) has been implemented to students in all levels. Determining the effectiveness for using this curriculum to teach English is the principal objective in this study. A qualitative and quantitative approach was applied by the researcher using interviews to teachers and students and doing classes observation to students in the Alejandro Alvear School in San Cristobal Island. The results allowed for understanding the importance of using a contextualized curriculum to teach English because of the internalization of their real content in developing the English skills. However, it is important to take in account that teachers must be well prepared and to know a great deal of vocabulary related to the different themes to fulfill the objectives in the CCG. Despite the few times using the new CCG, its effectiveness in the English teaching process was proved as a useful tool to help in the acquisition of a foreign language. In the other hand, the necessity of training to teachers, the creation of visual materials and continue motivating students to develop their English language is an issue of concern to the Galapagos authorities. In conclusion the use of the CCG is effective when applied in the English teaching-learning process because of its diversity to teach vocabulary, content and to develop awareness of the place where students live.

Keywords: *contextualized; tool; curriculum; learning; awareness*

INTRODUCCIÓN

The English language is one of the most common languages uses around the world to communicate, especially in business, medicine, and technology. In all the countries it is part of the educational curriculum.

The same occurs in Ecuador, where the Ministry of Education established a new English curriculum that was applied in the Sierra Region in the 2016-2017 school year and in the Coastal and Insular Region in the 2017-2018 school year. (Ecuador M. d., 2015). It was designed for elementary and middle school students (all levels of Educacion General Basica) and high school students (at three years of Bachillerato) offering three hours a week to the former and five hours per week to the later.

Because of the COVID-19 Pandemic, big challenges in education were faced, in the Galapagos Islands during the school year 2021-2022. Most significantly, a new contextualized curriculum was launched for use with all subjects. It was not an easy time, in the case of English classes students received it only one time per week, at the beginning of the class only virtually but not for all the students because of the lack of technology at homes, and since October 2021 students’ voluntaries attending presential classes at schools with the same scheme, only a school hour of 40 minutes to teach.

Within the context of Galapagos, different sectors have expressed their interest in directing the teaching-learning processes to the realities, needs and priorities for the region. This, with the aim of forming citizens connected to their environment through an understanding, appreciation and appreciation of the environment, its people, and its culture. (Galapagos, 2021). So, the Minister of Education based in the Ecuadorian laws with the help of some ONGs has implemented a new innovated curriculum designed to prepare their inhabitants under the sustainability axis. Starting with the school year 2021-2022 in all the schools in the islands students are learning using the CCG. It is organized first by three pillars of sustainability, beneath the pillars are fourteen essential themes and many related subthemes.

But how effective is this new contextualized curriculum to teach English? Could all the essential themes be taught by the English teachers without a previous preparation? How motivating are the topics for the students? The present study is intended to determine the effectiveness of use a contextualized curriculum in the English teaching process. To work with essential themes that involved the sustainability and real problems to the

community could be a challenge to all the teachers and of course students that during decades have studied the same curriculum that all the country use.

The objectives to understand the importance of the use of a contextualized curriculum in the teaching process and, to identify the effectiveness of the new contextualized curriculum to the Galapagos Islands to teach English in elementary schools in San Cristobal Island during the school year 2021 and the beginning of school year 2022, will be completed using classes observations, personal interviews, quizzes applications, google form to teachers, study of the legal framework to apply an innovative, and contextualized curriculum, teachers’ motivation, and preparation to this challenging new process.

MATERIALS AND METHODS

The mixed method design (Fishler), which combines the qualitative and quantitative designs, using the no experimental -transactional type in the quantitative method and the action investigation in the qualitative method was applied in the research. The fieldwork research was based on data collection through surveys to some students, google forms questions to seven teachers, classes observation and personal teaching experiences during the classes time in San Cristobal Islands schools.

The population was absolutely volunteer during this research and classes observations were doing during presential classes in the school year 2021-2022.

RESULTS

Teachers gave their opinion about the use of the new contextualized curriculum, the most relevant are: “Nutrition and Food security” was the first project taught, the question was about the pertinence of started the new curriculum with it: One teacher said that first students need to learn body vocabulary; other party expressed that “Cosmos, biodiversity and territory” should be the first topic to teach; however, two teachers agreed saying that this topic gave the opportunity to developed new projects related to Food and the community.

“The curriculum is supposed to allow each school and/or teacher to choose what sustainability topic to start with”, is the opinion from one of the participants.

Finally in the last question, do you have problems teaching English using the new curriculum? Two teachers had problems because of the complexity of the topics. One of them didn’t use it as was suggested. Another said that it was difficult to match the new

things (vocabulary and concepts) with the subject and finally other interesting opinion is that students must learn English first, structures, grammar, etc., before to apply new projects with this kind of topics.

Five questions were made to students the results were really surprisingly because it was clearly how their real life help them to learn the topics and of course the English language.

What do you know about the new CCG?	*They do not know nothing about the CCG*
Is it useful to use the new CCG to learn English?	100% yes
Do you like to learn English?	80 % yes 20% no
Which topic was the most interesting to learn?	Solid and waste management and recycling
How do you want your English classes?	Funny, other topics not only about Galapagos

During the classes observations the material used by the teacher was clear and colorful, a lot of real images were used to present a clear topic. Students have an active participation, sometimes Spanish was used in the class but at the end the expositions were made in English by the students. An observation class with data, check list and noting were used during this time.

DISCUSSION AND CONCLUSSION

The use of the Contextualized Curriculum to the Galapagos Islands in the English teaching process during the present study has demonstrated its effectiveness motivating to learn English while they internalized interested facts about the place where they live. The challenge of teach during a pandemic time implied some problems in the process, especially the lack of continuity with students because of some factors like connectivity, absence in the volunteer presential classes.

Of course, the use of the CCG is starting so students will have the opportunity to continue studying using it in the following school years, and without doubt I could say that learning English through the use of the new CCG will give students more real motivation to acquire English as a foreign language and will be helpful to them to strength their skills and subskills in the English Language, as well to learn more about the Galapagos Islands. Two institutes or training per year is not enough to give confidence to teachers, especially in topics like "Integral sexual education", "Fair trade and sustainable economy",

“Sustainable transportation and mobility” and others that really are not part of English books or other materials, so teachers really will need a deeper training to reach the goal of the Galapagos contextualized curriculum and this will take some years.

Additionally, more teachers training is necessary to be aware of the importance of all the fourteen essential themes and subthemes as well as the three sustainable axis and continue teaching not only English as a foreign language but also prepare the students about sustainability and a balance of the social and economic development of the islands.

Finally, it is very important to focus on all the skills and competence that all the students need to develop and for those other important topics and grammar are necessary to be taught.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

L Agbedahin, A.V. (2019). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence, and future. Sustainable Development, 27(4)

Baker, E. H. (2009). *Research and planning group for California Community Colleges.* Obtenido de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521932.pdf

Borda, O. F. (2008). The application of the social sciences' contemporary issues to work on participatory action research. Human organization, 67(4). 354-361.

Chacon, M. (2021). Education for Sustainability: A milestone for Galapagos. *galapagosreport.org*.

College, G. (2022). *gavilan.edu*. Obtenido de https://www.gavilan.edu/staff/context_teach.php

Del Ecuador, A.C. (2008). Constitución de la Repùblica del Ecuador. Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro. 449.

Ecuador, M. d. (2015). *English as a foreign language.* Quito.

Ecuador, M. d. (2020). *educacion.gob.ec.* Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-para-la-Emergencia-Lengua-Extranjera-Ingles-2020-2021.pdf

Educacion, M. d. (marzo de 2014). *educacion.gob.ec.* Obtenido de https://educacion.gob.ec/ministro-de-educacion-explica-el-fortalecimiento-del-aprendizaje-del-ingles-en-el-sistema-educativo-del-pais/

Galapagos, M. d. (2021). *Contextualizaciòn Curricular.* Quito: Ministerio de Educacion.

Harmer, J. (2010). *The practice of English language teaching.* Pearson Longman.

Knab Richard. (2022) Why a contextualized curriculum to the Galapagos? Director of Strategic Partnerships, Galapagos Conservancy, Fairfax, VA, USA. rknab@galapagos.org>

Ministerio de Educación (2021). Contextualización curricular con enfoque de sostenibilidad para las Islas Galápagos.

Perin, D. (25 de July de 2011). *Community College Review*. Obtenido de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0091552111416227

Sharma, G.R. (2014). Should curriculum be universalized or contextualized. In A seminar paper in Curriculum and Instruction.

UNESCO. (2005-2014). Obtenido de https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/un-decade-of-sd#:~:text=The%20United%20Nations%20Decade%20of,create%20a%20more%20su

Utech, J. L. (2008). *www.umass.edu.* Obtenido de https://www.umass.edu/roundtable/projects/Integrated%20curr_guide%20p1.pdf

LEA, Vallejo. Online learning-teaching processes and the role of ecuadorian ESL teachers as facilitators during the pandemic. Revista digital UCE- Kronos

Zazulak, S. (10 de Febrero de 2015). *english.com*. Obtenido de https://www.english.com/blog/inspiredtolearn-what-are-top-five-motivations-learning-english/

https://education.nova.edu/Resources/uploads/app/35/files/arc_doc/mixed_methods.pdf

CAPITULO IX

Los derechos humanos y las instituciones de educación superior. Consideraciones para el caso de México

Miguel Ángel Medina Romero
miguel.medina.romero@umich.mx
https://orcid.org/0000-0003-4067-2816
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Morelia - México

RESUMEN

La educación constituye un factor de movilidad social y, por tanto, una oportunidad para mejorar el bienestar material y espiritual del hombre. En consideración de esta premisa, el objetivo principal de este trabajo consiste en configurar una relación conceptual entre los derechos humanos, destacando entre ellos el derecho a la educación, y las Instituciones de Educación Superior, en la casuística de México. Se agregan, finalmente, algunos desarrollos teóricos y conceptuales contemporáneos en torno a la materia de referencia.

Palabras clave: *Derechos humanos; educación; instituciones de educación superior; México.*

ABSTRACT

Education is a factor of social mobility and, therefore, is an opportunity to improve the material and spiritual well-being of people. In consideration of this statement, the main objective of this work is to build a conceptual relationship between human rights, highlighting among them the right to education, and Higher Education Institutions, in the case of Mexico. Finally, some contemporary theoretical and conceptual developments around the subject matter are added.

Keywords: *Human rights; education; higher education institutions; Mexico.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo radica en configurar una relación entre los derechos humanos -entre ellos, el derecho a la educación- y las Instituciones de Educación Superior (IES) en la consideración del caso de México. Tanto en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de Naciones Unidas de 1948, como en las legislaciones nacionales (como es el caso de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* de 1917), está garantizado el derecho a la educación. Por lo tanto, ¿en qué consiste la relación entre los derechos humanos y la universidad pública?

Suponemos que la educación en lo general, y la educación superior en lo específico, constituyen un factor de movilidad social y, por tanto, una oportunidad para mejorar el bienestar material y espiritual del hombre. En el siglo XXI, sin embargo, se plantea un dilema entre la *educación humanista* que reclama la sociedad y la urgencia por preparar *mano de obra calificada* que demandan las empresas.

La organización de la presente exposición consta de tres partes temáticas sustantivas: Primeramente, se refieren algunos desarrollos teóricos contemporáneos en torno a los derechos humanos; y enseguida se configura un análisis que entrelaza teóricamente los conceptos de educación, IES y derechos humanos. Por último, se establece un apunte de consideraciones finales sobre la materia de referencia.

MARCO DE REFERENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Los derechos humanos constituyen uno de los conceptos más empleados y, al parecer hoy, de carácter insoslayable, con que cuenta la jerga política y jurídica de las democracias y economías modernas. La idea de los derechos humanos se derivó, originalmente, de la doctrina de derechos naturales y ley moral natural por lo que no depende, consecuentemente, de los poderes políticos o de las mayorías. Y, conceptualmente, los derechos humanos fueron establecidos después de la Segunda Guerra Mundial, pues su determinación como producto de la comunidad internacional, se encuentra vinculada con los acontecimientos deleznables acaecidos en la conflagración (Núñez Palacios, S., 1988: 85-88). Sin embargo, su fundamentación filosófica es de mayor data, incluso se le asocia con el nacimiento de la religión judeocristiana.

Por derechos humanos se concibe la serie de prerrogativas que le son propias a todos los individuos en virtud de su naturaleza humana, antes que cualquier ley positiva o contrato voluntario (Crystal, D., 2003). Los desarrollos teóricos contemporáneos en torno a los derechos humanos configuran la fundamentación de éstos tanto en la concepción

antropológica de la dignidad humana o naturaleza humana, como en el concepto de justicia que debe normar las relaciones humanas.

En este contexto, es propio distinguir entre derechos humanos civiles y políticos, por una parte, y derechos humanos económicos, sociales y culturales, por otra, así como se advierten en el *Pacto de Derechos Civiles y Políticos* y en el *Pacto de Derechos económicos, Sociales y Culturales,* ambos promovidos en el seno de la Organización de las Naciones Unidas en 1966 (Naciones Unidas, 1996). Naciones Unidas, “(…) en la idea de otorgar un marco formal para proteger la dignidad de la persona en términos de lo económico, reconoce que los derechos económicos que les corresponden son una libre participación en las actividades económicas, derecho al trabajo, a una remuneración satisfactoria, derecho al descanso, a formar sindicatos y a la seguridad social” (Malpica Aburto, N., 1996: 55-66).

Igualmente, es imperativo diferenciar entre los derechos humanos negativos y los positivos (Aupig Birch, J., 2004). Los primeros, son los que validan que nadie puede ser privado de lo que, en el ejercicio de su naturaleza humana, ha adquirido con legitimidad en el pasado y en derecho le corresponde; y únicamente el ejercicio de una conducta criminal o antisocial, por la cual un individuo violenta los derechos humanos negativos de otras personas, es razón para que él mismo sea privado temporal o definitivamente de algunos de sus propios derechos negativos.

En cuanto a los derechos humanos positivos, estos otorgan el derecho, por criterio de justicia, a oportunidades de desarrollo futuro. Son ejemplos de derechos negativos: la vida, la salud física y psicológica, la propiedad e ingresos; y, no ser torturado, no ser asesinado, no ser privado de la legítima propiedad o ingresos, no ser privado de la libertad de movimiento y elección, no ser privado de la membresía a organizaciones, asociaciones e iglesias a las que se escogió pertenecer.

Como casos de derechos humanos positivos pueden mencionarse: el derecho a la educación, al empleo socialmente útil e ingreso justo, al consumo suficiente, al matrimonio, a la relación sexual y a la paternidad, al tiempo libre, a la recreación, al deporte y la creación artística, a la creación de y participación en partidos políticos, asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales, entre otros. En consecuencia, a partir de estas distinciones, se asume aquí que los derechos humanos se integran en cuatro categorías, a saber: derechos humanos civiles y políticos negativos; derechos humanos económicos, sociales y culturales negativos; derechos humanos civiles y políticos positivos; y derechos humanos económicos, sociales y culturales positivos.

Con antelación, únicamente se consideraban los derechos humanos negativos, aunque en los tiempos actuales comienzan a ser contemplados también los derechos humanos positivos. Es así que, hoy por hoy, en las discusiones teóricas se considera, de un lado, que los derechos humanos económicos y sociales, negativos y positivos, son exigibles por la vía del Poder Judicial (justiciables); y, de otro lado, se estima que los derechos económicos y sociales negativos son justiciables, pero que los derechos humanos económicos y sociables positivos son exigibles por la vía judicial ocasionalmente.

Así pues, los derechos humanos económicos y sociales positivos se materializan por la participación de los ciudadanos en las tareas de la vida política y económica de un país, y a partir de la legislación y la política social y económica del Estado; es decir, estos derechos pueden demandarse mediante la democracia política y la sanción electoral (derechos democratizables). Consecuentemente, la realización de los derechos humanos económicos y sociales positivos se alcanza de manera directa en un estadio democrático en donde hay pleno respeto a los derechos humanos civiles y políticos, a través de la iniciativa propia y la participación activa de los ciudadanos en el sistema político-económico. Y, ante la circunstancia de que esta iniciativa y participación estén impedidas u obstruidas por motivos de pobreza involuntaria, la realización de sendos derechos habrá de lograrse de forma indirecta a través de instituciones, leyes y políticas que propicien un estado de igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, concluimos en torno al imperativo de que toda persona, por el solo hecho de serlo, cuente con sus derechos humanos integrales y activos; civiles, políticos, económicos, sociales y culturales; negativos y positivos (Fuentes A., M. L., 1998: 155-159). Y se advierte aquí, además, que la vigencia de los derechos humanos civiles y políticos es la vía ordinaria hacia la realización de los derechos humanos económicos, sociales y culturales, sin soslayar que la realidad también puede registrar una relación causal inversa.

LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DERECHOS HUMANOS

¿Cómo establecer una relación entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y derechos humanos? Y, ¿qué tiene que ver la universidad pública con los derechos humanos? Algunos documentos que a continuación se apuntan, aportan motivos de peso para la fundamentación del binomio IES y derechos humanos.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* señala que “(…) a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades (…)” (Naciones Unidas, 1948). Y, continúa precisando que: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; (...)” *(Ídem).* Al hacer alusión a la educación integral de la persona humana -contempla- que es necesario incorporar la enseñanza y el respeto por los derechos humanos, elementos que deben ser considerados por toda institución educativa.

Igualmente, la declaración final de la *Conferencia mundial de derechos humanos* advierte que: “(…) La educación en materia de derechos humanos y la difusión de la información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de todas las personas (...), y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional” (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 1993).

En consonancia con las ideas antecedentes, ¿cómo y por qué relacionar los derechos humanos con la universidad pública? Suponemos que los derechos humanos demandan políticas de divulgación y formación; y que las instituciones educativas deben asumir un papel estratégico en la potenciación del conocimiento de los derechos en todas las etapas del desarrollo individual. Por lo tanto, las IES tienen que convertirse en un espacio privilegiado de estudio y promoción de los derechos, tanto en su vertiente jurídica, como social, política y económica.

Así pues, la importancia de la expresión de la vinculación entre las IES y los derechos humanos radica en dos motivos: primero, el papel que deben desempeñar las IES en la configuración de un régimen de derecho y, segundo su relación con la sociedad. Y el primer paso, en este proceso de vinculación, consiste en incorporar a la vida universitaria la enseñanza y la reflexión sobre los derechos humanos, pero, sin suponer que la tarea se agota ahí.

Como puede advertirse, pues, los conceptos de IES y derechos humanos se vinculan a través de un elemento nodal: la educación. Así, como ya se apuntaba anteriormente, las IES, en tanto instituciones educativas, deben promover la cultura de los derechos humanos; y, la educación como parte del proyecto integral de la formación, es un derecho humano.

No obstante, el derecho a la educación superior, engendra otros problemas. *Verbi gratia*, la dicotomía presentada entre la *educación humanista* y la urgencia por preparar *mano de obra calificada*, que provoca una concepción desintegradora de la educación. Otro problema relacionado se registra cuando se cree que el objetivo del sistema educativo es dotar al estudiante de sólidos conocimientos en tecnología, aspecto no discutible, pero ¿en dónde queda la formación integral y crítica?; ¿qué ocurre con la formación de la capacidad creativa, solidaria y comprometida con los problemas sociales que afectan a la humanidad en general, y a las familias y personas en particular?

Y es que, no es suficiente indicar que la educación es un derecho inalienable de todo ser humano, sino es necesario pensar y analizar integralmente los aspectos que la constituyen para arribar a una educación cabal. A nivel superior, la educación debe responder a las exigencias de mentes creativas, únicas, propositivas, reflexivas, como derecho fundamental de la misma, pues sin estos distintivos, la educación sería fragmentaria.

Por lo tanto, se argumenta aquí que el problema que deben afrontar las IES en el siglo XXI es el de la observancia del derecho a la educación superior, sin lesionar la calidad académica que le es consustancial a su naturaleza y función. El derecho a este nivel de educación implica la exigencia de una auténtica formación humana, académica, cultural, de la que se infiere el derecho de libre pensamiento y expresión y el derecho a transformar la situación actual de la misma formación académica.

Finalmente, una aportación que se concede, en la actualidad, a las IES en relación con los derechos humanos, es su actitud de lucha por la búsqueda y el establecimiento de la paz y de la democracia en las comunidades humanas. Esta tarea de vinculación con la sociedad se torna de tal trascendencia para la humanidad hoy, que la función de la universidad resulta insustituible.

CONSIDERACIONES FINALES

Bajo la consideración de que los derechos humanos son derechos que le son propios a todos los individuos en virtud de su naturaleza humana, antes que cualquier ley positiva o contrato voluntario, se concibe una serie de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, negativos y positivos.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) advierte en su artículo 26º la garantía del derecho a la educación. Y, para el caso de México, el artículo 3º de la *Constitución Política* consagra también este derecho fundamental. La obligatoriedad, la gratuidad y el nivel elemental de la instrucción, son distintivos presentes en ambos textos.

En este marco, el derecho a la educación superior, enfrenta hoy día el dilema entre la *educación humanista* que reclama la sociedad y la urgencia por preparar *mano de obra calificada* que demandan las empresas. El gran reto de las IES en el siglo XXI, sin embargo, es el de dotar a los universitarios de una auténtica formación humana, académica, social, cultural, crítica y técnica, en un contexto de reformas estructurales y cambios de mentalidad que permitan, pues, el desarrollo un sistema de educación de alta calidad, pertinencia, eficacia y equidad, en consonancia con una intensa labor de investigación científica y tecnológica.

LISTA DE REFERENCIAS

AUPIG BIRCH, J. (Coordinator). (2004). *El análisis económico de los derechos humanos,* México, Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Sustentable y Equidad Social, y Plaza y Valdés Editores.

----------. (2004). “Economía y derechos humanos: De los clásicos a Keynes” y “Economía y Derechos Humanos: De los neoclásicos a la economía social de mercado”. En: *El análisis económico de los derechos humanos,* México, Universidad Iberoamericana, Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Sustentable y Equidad Social, y Plaza y Valdés Editores.

AYALA ESPINO, J. (1999). *Instituciones y Economía: Una introducción al neoinstitucionalismo,* México, Fondo de Cultura Económica.

BANCO MUNDIAL. (1990). “Poverty, Invertir en Salud y Trabajadores en un Mundo Integrado”. En: *World Bank Development Report.* Washington, D.C.

----------. (1993). *Informe sobre Desarrollo Mundial,* Washington D.C.

----------. (1995). *Informe sobre Desarrollo Mundial,* Washington D.C.

BECKER, G. S. (1983). *El Capital Humano,* España, Alianza Universidad Textos, Alianza Editorial. España;

----------, y MURPHY, K. (1988). *Economic Growth, Human Capital and Population Growth,* U.S.A., University of Chicago.

BOBBIO, N. (2000). “Sobre el fundamento de los derechos humanos”, En: GUTIÉRREZ DE VELASCO, J. I. (selección de). *Los derechos humanos,* México, Ediciones del milenio.

CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad.* Santiago de Chile, Naciones Unidas/Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

CONTRERAS NIETO, M. A. (1997). “El derecho al desarrollo como derecho humano”, En: *Derechos humanos.* Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, México, Educación en derechos humanos, No. 26, Julio-agosto, Pp. 149-154.

CRYSTAL, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of Language,* 2nd. Edition. Cambridge University Press.

FUENTES A., M. L. (1998). “Desarrollo sustentable y los derechos económicos sociales y culturales”. En: *Derechos humanos.* Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, México, Educación en derechos humanos, No. 34, Noviembre-diciembre, Pp. 155-159.

MALPICA ABURTO, N. (1996). “Economía y derechos humanos: La necesidad de un diálogo”, En: MORALES GIL DE LA TORRE, H. *Derechos humanos. Dignidad y conflicto,* México, Universidad Iberoamericana, Pp. 55-66.

NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos,* En: [http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm].

----------. (1966). *Pacto de Derechos Civiles y Políticos* y *Pacto de Derechos económicos, Sociales y Culturales*. En: [www.un.org].

NORTH, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance.* Cambridge University Press.

---------- y DAVIS, L. (1971). *Institutional Change and American Economic Growth,* Cambridge University Press.

NÚÑEZ PALACIOS, S. (1988). “Educación y derechos humanos: Diversas posibilidades”. En: *Derechos humanos.* Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, Educación en derechos humanos, México, No. 31, Mayo-junio, Pp. 85-88.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS. (1993). *Conferencia mundial de derechos humanos,* Austria, Junio, En: [http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu5 /wchr_sp.htm].

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2007). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.* En: [http://www.oecd.org/redirect/].

SCHULTZ, T. W. (1961). “Investment in Human Capita”, En: *The American Economic Review, U.S.A.*, Vol. 51, Pp. 1-17.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* En: Orden Jurídico Nacional, Subsecretaría de Asuntos Jurídicos y Dirección General de Compilación y Consulta del Orden Jurídico Nacional, México. En: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/ constitucion.php].

SEN, A., 1999. *Desarrollo como libertad.* Oxford University Press, Pp. 22 y 23.

TOURAINE, A. (1994). *Qu’es-ce que la démocratie?* Francia, Librairie Arthéme Fayard.

UN/CEPAL. (1994). *Panorama Social de América Latina, 1994.* Naciones Unidas/Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile. Noviembre. 206 Pp.

UN/PNUD. (1995). *Informe sobre Desarrollo Humano, 1995.* Naciones Unidas/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, New York, U.S.A.

CAPITULO X

Metodología B-learning y uso de las TIC En La Enseñanza De Inglés Como Lengua Extranjera: Una Revisión De Literatura Académica

Karina Sotomayor Cantos
ksotomayor@uteq.edu.ec
Ing, Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras mención trilingüe
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Master in Teaching English as a Foreign Language
Universidad Internacional Iberoamericana
Docente
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Pares evaluadores: Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar

RESUMEN

Las herramientas tecnológicas o las TIC (Tecnologías de la información) hoy en día están presentes entre los recursos. Las mismas que son utilizadas en un modelo educativo conocido como blended-learning o b-learning. Bajo esta perspectiva, en este artículo se presenta una revisión de literatura acerca de la modalidad Blended-learning en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el nivel universitario. Se realizó una búsqueda de artículos en la base de datos de Google Académico con fecha desde el 2015 al 2022, empleando palabras claves como: blended-learning, b-learning, inglés, y TIC. En base a estas variables de búsqueda, fueron seleccionados 8 artículos los cuales fueron divididos en dos secciones: experiencias en la inclusión de la metodología b-learning y uso de las TIC en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera en universidades, perspectivas de estudiantes y docentes universitarios sobre la modalidad B-learning y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los resultados de esta revisión indican que el modelo blended-learning aporta significativamente en el aprendizaje del inglés y en el mejoramiento de las cuatro destrezas, debido a la variedad de recursos tecnológicos que coadyuva la motivación de los estudiantes y el dinamismo de las actividades.

Palabras Clave: blended-learning, b-learning, TIC, inglés.

ABSTRACT

Technological tools or ICT (Information and Communication Technology) are commonly present among teaching resources today. They are used in an educational model known as blended-learning or b-learning. From this perspective, this article presents a literature review about the Blended-learning modality in the teaching-learning process of English as a foreign language at the university level. A search of articles was carried out in the Google Scholar database using keywords such as: blended-learning, b-learning, English, and ICT. Based on these search variables, 8 articles were selected, which were divided into two sections: experiences in the inclusion of the b-learning methodology and use of ICT in the teaching of English as a foreign language in universities and perspectives of students and university teachers on the B-learning modality and the use of ICT in the teaching-learning process of English as a foreign language. The results of this review indicate that the blended-learning model contributes significantly to the learning of English, encouraging the improvement of the four skills, thanks to the variety of technological resources that contribute to the motivation of the students and the dynamism of the activities.

Keywords: blended-learning, b-learning, ICT, English.

INTRODUCCIÓN

En este mundo globalizado, aprender inglés se ha vuelto tan básico que ya no es una opción, sino una necesidad. Por lo tanto, se utilizan diferentes modelos, estrategias y enfoques positivos e innovadores en el proceso de enseñanza para que todos puedan acceder a su aprendizaje. Actualmente, las TIC brindan una variedad de herramientas que posibilitan la diversificación de las estrategias didácticas. Estas nuevas tecnologías hacen que el aprendizaje presencial sea una opción educativa más, dando lugar a nuevas alternativas. Para Calderón y Córdova (2020), el blended learning es un modelo educativo de aprendizaje compuesto donde se sustenta en diversos supuestos como son el constructivismo, conductismo, el cognitivismo y el humanismo.El aprendizaje combinado o B-learning es un método de enseñanza mixto en el que el aprendizaje a través de Internet se combina con una experiencia presencial en el aula. Según Semanate y Quiñonez (2021), los escenarios híbridos de trabajo permiten configurar nuevas alternativas de aprendizaje continuo. Asimismo, Pacheco (2020) manifiesta que el B-learning es una alternativa metodológica para mejorar el aprendizaje del idioma inglés, por los beneficios de uso que ofrece esta herramienta de comunicación, que puede complementar y potenciar el aprendizaje. En otras palabras, los recursos tecnológicos juegan un papel importante en el aprendizaje en general y en el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, debido que apoyan y fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta metodología no es nueva, se ha venido utilizando hace varios años atrás, desde que surgió la necesidad de estudiar y trabajar a la vez. Y en los últimos años se intensificó con la llegada de la pandemia a causa del Covid-19, que obligó a instituciones y docentes hacer uso de esta modalidad que para muchos era desconocida hasta entonces.

Existe una variedad de estrategias y técnicas que se pueden usar cuando se enseña inglés como lengua extranjera. La adquisición de competencias en el idioma inglés es primordial para el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios, debido que este instrumento de comunicación puede contribuir a la consulta de literatura actual y relevante en cualquier área de interés, tomando en cuenta que la información de mayor impacto internacional se da inicialmente en inglés; además la capacidad de comunicarse en este idioma.

De acuerdo con Islas (2016), el b-learning es una herramienta viable que los estudiantes universitarios valoran por lo que significa en términos de tiempo, uso de tecnología o colaboración entre compañeros, autogestión del aprendizaje y las habilidades que

desarrollan para desenvolverse plenamente en el curso. La investigación de Rojas y Montes (2018) demostró otro resultado favorable de este enfoque como estrategia en el proceso de enseñanza del inglés, con una mejora del 90 % en las habilidades de comunicación verbal y comprensión auditiva. También, una encuesta de Fischer y Rodríguez (2020) indica que la experiencia docente brindada muestra buenos resultados, con más diversión, más interactividad y menos práctica tradicional.

La presente investigación tuvo como objetivo realizar una revisión de la literatura sobre la inserción de la metodología blended learning o B-learning y el uso de las TIC en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios. La primera parte presenta la metodología para la selección de literatura, seguido de los resultados que han sido divididos en dos secciones: el primero se enfoca en las experiencias al utilizar la metodología b-learning en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y el segundo se analizan las percepciones de los docentes y estudiantes universitarios sobre dicha metodología en los procesos de enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

MATERIAL Y MÉTODOS

El presente estudio es una revisión teórica que permite conocer con mayor profundidad la metodología b-learning, la misma que tiene un enfoque cualitativo. Para recolectar los artículos que formaron parte de la revisión literaria, se realizó una búsqueda en la base de datos Google Académico. Los criterios de búsqueda utilizados fueron: la utilización de palabras claves como «b-learning», «blended-learning», «TIC», «ingles» y «universitarios»; idiomas (inglés y español), delimitación temporal de los últimos 7 años (2015-2022); documentos citables y tipo de literatura (artículos). La búsqueda se realizó en el mes de Julio del 2022.

Una vez efectuada la búsqueda con los criterios antes mencionados, se puso especial énfasis en aquellos títulos que hacían referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés. Se procedió a leer el resumen (abstract) de cada artículo, para escoger aquellos que cumplieran con los criterios necesarios para la investigación: artículos que presentaran investigaciones en el nivel universitario, artículos que su metodología se basara en blended-learning y uso de las TIC para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y artículos donde se haya investigado el impacto de la metodología blended-learning en la educación universitaria. Se excluyeron artículos que han sido publicados antes del año 2015 y aquellos que su metodología se aplicase a la enseñanza de cualquier otra temática que no sea el inglés como lengua extranjera específicamente.

RESULTADOS

En la presente revisión literaria se incluyeron 8 artículos que hacían referencia a los criterios antes indicados. Dicha muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Muestra analizada

Base de datos	Año de publicación	Autores	Título
Google Académico	2018	Torres y Yépez	Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés.
Google Académico	2015	Hernández	Aplicación de un entorno virtual Como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Inglés.
Google Académico	2020	Pacheco	El B-Learning como estrategia metodológica para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés Intermedio I en la Universidad Nacional de Ucayali.
Google Académico	2018	Rojas y Montes	Dinamizando la metodología b-learning para la enseñanza del inglés. Unidades didácticas mediadas por TIC
Google Académico	2018	Zambrano y Mendoza	Influencia del método b-learning en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la comunidad educativa de la universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone
Google Académico	2019	Turpo, Guillén, Núñez, Limaymanta y García	Percepciones de satisfacción estudiantil en la asignatura de inglés con blended learning en una universidad peruana
Google Académico	2022	Tinoco, Rodriguez, de León	Análisis de recursos digitales utilizados por el cuerpo docente de la escuela de inglés durante el primer semestre del 2020
Google Académico	2018	Carranza, Islas y Maciel	Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés

Con el propósito de organizar la información revisada, se presentan los resultados de dicha investigación en dos secciones: 1) las experiencias obtenidas con la inclusión de la metodología b-learning y el uso de las Tic en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en universidades y 2) la percepción de estudiantes y docentes universitarios

sobre dicha modalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Inglés como lengua extranjera.

Experiencias en la inclusión de la metodología b-learning y uso de las TIC en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera en universidades.

Torres y Yépez (2018) realizaron una investigación cuasi experimental pre-test, post-test y grupo de control para determinar la influencia del uso de las TIC en el aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, en 32 estudiantes de tercer nivel de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. De los cuales 16 estudiantes pertenecieron al grupo experimental, donde se hizo uso de las TIC, como, por ejemplo: plataforma Moddle, Google Drive, correos electrónicos, podcats; y 16 pertenecieron al grupo de control, donde el aprendizaje del idioma fue natural. Los resultados obtenidos muestran que la metodología b-learning mejoró el aprendizaje del idioma inglés en el grupo experimental con respecto al grupo de control en todas las destrezas estudiadas: escuchar, leer, escribir, hablar y el aprendizaje de la gramática y el vocabulario.

Hernández (2015), realizó un estudio cuasi-experimental, bajo una modalidad semipresencial apoyada con el uso de las tecnologías, a un total de 28 paralelos de estudiantes de Ingles de los niveles Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1 del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. Los mismos que fueron distribuidos 14 en el grupo de control, con el modelo tradicional de una vez a la semana de clases presenciales; y 14 en el grupo experimental donde se aplicó el modelo B-learning con una vez a la semana de clases presenciales más actividad “online” en la plataforma Moodle. Para realizar la comparación se consideró la calificación del examen final a ambos grupos. Los resultados muestran datos prósperos con respecto al grupo experimental que utilizó el modelo b-learning para los niveles Principiante A1 y Preintermedio B1, donde se detectan diferencias reveladoras con relación al rendimiento académico alcanzado, permitiendo de esta manera mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad semipresencial. Sin embargo, en el nivel Elemental A2 mostró todo lo contrario, en este nivel el uso de la metodología “b-learning” no fue de ninguna ayuda en el mejoramiento del rendimiento académico.

En una investigación de enfoque cuantitativo, tipo experimental y diseño pre-experimental, Pacheco (2020) evaluó si el uso del B-Learning mejora la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés Intermedio I de la Universidad Nacional de Ucayali, Perú. Participaron en el estudio 9 estudiantes de quinto ciclo de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, especialidad: Idioma Inglés. El instrumento utilizado fue una lista de

cotejo para evaluar la producción de textos escritos y el test de comprensión de lectura. Se consideraron las notas del examen pre-test al inicio de la unidad 3 y las notas del examen posttest al final del ciclo, el cual contó con 16 sesiones. Las herramientas utilizadas fueron Google Classroom y Whatsapp para aplicar la metodología b-learning. Los resultados mostraron que, con relación al pretest, en el que los estudiantes se ubicaron en el nivel “en inicio”, en el postest el 100% se ubicó entre los niveles “En proceso” y “Logrado”, en otras palabras, todos lograron las competencias de Inglés Intermedio I, corroborando la eficacia del B-Learning como una estrategia metodológica para la enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

Rojas y Montes (2018), realizaron una investigación descriptiva para conocer la percepción de la metodología B-learning en el mejoramiento de las habilidades comunicativas. La población participante en la investigación fueron 30 estudiantes de la asignatura de Competencia Comunicativa Inglés II (Nivel Básico/Intermedio), se desarrolla bajo la modalidad b-learning, Para recolectar los datos primero se realizó una encuesta online a docentes mediante los cuestionarios de Google sobre la importancia del aprendizaje de un idioma extranjero; segundo, se realizó una guía de observación para registrar e identificar el desarrollo de la competencia comunicativa durante el desarrollo de las actividades del curso, bajo una rúbrica evaluativa desde la interacción de los estudiantes con Edmodo y un encuentro presencial en el aula; tercero, la aplicación del instrumento prueba inglés diagnóstica, donde el estudiante es medido en sus competencias de comprensión auditiva, lectora, conocimiento de vocabulario y uso de la gramática. Los resultados mostraron que la implementación de las TIC, proporciona el desarrollo de los niveles de competencias comunicativas en el idioma inglés, ya que crea en los profesores de formación inicial la interacción y la participación en el desarrollo de las actividades motivándose a perfeccionar las presentaciones de los proyectos y los escritos online, en comparación con el nivel demostrado en el inicio del curso.

Tabla 2. Experiencias en la inclusión de la metodología b-learning y el uso de las TIC en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera en universidades.

	Articulo 1	**Articulo 2**	**Articulo 3**	**Articulo 4**
Año	2018	2015	2020	2018
Autores	Torres y Yépez	Hernandez	Pacheco	Rojas y Montes
País	Ecuador	Ecuador	Perú	Colombia
Nivel académico	Universitario	Universitario	Universitario	Universitario
Herramienta	Moddle y Google drive	Moddle	Google Classroom y Whatsapp	Edmodo y cuestionarios de Google
Destreza evaluada	escuchar, leer, escribir, hablar gramática y el vocabulario	escuchar, leer, escribir, hablar	comprensión de lectura y producción de textos escritos	Expresión oral y comprensión auditiva
Participantes	32	28 paralelos	9	30
Principal resultado	La metodología b-learning mejoró el aprendizaje del idioma en todas las destrezas estudiadas: escuchar, leer, escribir, hablar y el aprendizaje de la gramática y el vocabulario	Se detectan diferencias significativas en función del rendimiento académico alcanzado	Se lograron las competencias de Inglés Intermedio I, corroborando la eficacia del B-Learning.	Se facilitó el desarrollo de los niveles de competencias comunicativas en el idioma inglés.

Perspectivas de estudiantes y docentes universitarios sobre la modalidad B-learning y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

El papel de los docentes y estudiantes en el aumento de la eficacia y eficiencia de la integración de nuevos métodos de enseñanza y el potencial que ofrecen los recursos tecnológicos, es fundamental para lograr cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo superior. Por ello, Zambrano y Mendoza (2018) realizaron una investigación de tipo cualitativa, mediante entrevistas a cuatro docentes del área de Ingles de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, extensión Chone, para identificar los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución y establecer las ventajas que ofrece la modalidad b-learning en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera. Los resultados mostraron que la universidad en

mención no cuenta con las herramientas didácticas tecnológicas suficientes en el laboratorio de Ingles, por lo que se propuso el uso de la plataforma virtual con modalidad semi-presencial, lo que favorece la comunicación clara y fluida, intercambio de información, y de experiencias.

Turpo, et al. (2019), realizaron encuestas a 90 estudiantes de Inglés de las carreras de Arte e Ingeniería, para reconocer la percepción de los estudiantes en el uso del B-Learning para el aprendizaje del inglés. Los resultaron indicaron que se evidenció una amplia satisfacción global con esta metodología.

Debido a la emergencia por la pandemia del Covid-19, las instituciones se vieron obligadas a dictar sus clases de manera no presencial, viéndose en la imperiosa necesidad de aplicar los recursos tecnológicos para dar sus clases en línea, por lo que Tinoco et al., (2022) realizaron un estudio descriptivo, para identificar la percepción de los docentes en el uso de recursos digitales utilizados en la Escuela de Inglés durante el primer semestre 2020, en la Universidad de Panamá. Se encuestó a 23 docentes a través de Microsoft Forms para medir unidades analíticas (docentes), recursos digitales y variables que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados muestran una preferencia por los recursos digitales para la planificación del curso como Zoom, WhatsApp, Google Classroom y Edmodo, los cuales brindan utilidad en la aplicación de evaluaciones, comunicación sincrónica y asincrónica con los estudiantes.

Sin embargo, independientemente de la emergencia surgida por la pandemia del covid-19, la implementación de la metodología B-learning y el uso de las herramientas tecnológicas para la adquisición del Ingles como lengua extranjera, ha sido unos de los métodos más investigados en los últimos años. Lo cual podemos evidenciarlo en el estudio realizado por Carranza, et al., (2018), donde analizaron la percepción de los estudiantes con relación al uso de las TIC como apoyo en el aprendizaje del Inglés. El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo, transversal y descriptivo. Se aplicó una encuesta a 162 estudiantes de la carrera de Negocios Internacionales de una universidad pública mexicana, con el objetivo de identificar los elementos y herramientas que ellos consideran que pueden favorecer y motivar el aprendizaje del idioma. Los resultados indican que el 69% de los estudiantes admite que el uso de las TIC o la metodología b-learning si apoya al proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés. Ellos consideran que aprender inglés con tecnologías sí es posible.

Tabla 3. Perspectivas de estudiantes y docentes universitarios sobre la modalidad B-learning y uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

	Artículo 1	**Artículo 2**	**Artículo 3**	**Artículo 4**
Año	2018	2019	2022	2018
Autores	Zambrano y Mendoza	Turpo, Guillén, Núñez, Limaymanta y García	Tinoco, Rodriguez, de León	Carranza, Isla y Maciel
País	Ecuador	Perú	Panamá	México
Nivel académico	Universidad	Universidad	Universidad	Universidad
Tipo de Participantes	docentes	estudiantes	docentes	Estudiantes
Número de participantes	4	90	23	162
Instrumento	entrevistas	cuestionarios	cuestionarios	encuestas
Resultados principales	La metodología B–learning estimula el desarrollo de destrezas en la materia del idioma inglés, el trabajo autónomo y el fortalecimiento de la calidad de la educación superior	El uso de la metodología b-learning resultó satisfactorio (53%) y muy satisfactorio (25%).	La comunicación con los estudiantes en tiempo real, fue muy buena, utilizando el conjunto de recursos digitales seleccionados. Solamente un encuestado mostró una percepción diferente.	69% de los estudiantes apoya el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Actualmente, el inglés es el idioma más demandado por empresas y negocios, por lo que se ha convertido en una importante herramienta para ampliar objetivos profesionales y personales. Una vez que se domina el idioma, se tendrá más y mejores oportunidades laborales. También su aprendizaje es muy importante para mejorar nuestras oportunidades educativas. No solo nos permite estudiar en el extranjero, sino también acceder a información académica como papers y artículos científicos publicados en inglés. La metodología B-learning y el uso de las TIC en el aprendizaje de Ingles como

lengua extranjera, se ha vuelto muy común últimamente, por las facilidades, y calidad de la modalidad. Por lo cual, la presente revisión de literatura se basó en investigaciones realizadas en los últimos 7 años, sobre el empleo de la metodología Blended-learning o B-learning y el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extrajera.

Por lo que se puede concluir que, en la sección de la inclusión de la metodología b-learning y uso de las TIC fue posible determinar que las 4 destrezas hablar, escuchar, leer y escribir (listening, reading, writing y speaking), fueron mejoradas sustancialmente, al igual que la gramática y el uso del vocabulario.

De acuerdo a lo analizado en los artículos relacionados a la percepción de los docentes y alumnos con dicha metodología, se pudo constatar una gran aceptación, ya que consideran que estimula el aprendizaje y fortalece la calidad de la educación superior.

Por otro lado, es relevante mencionar que para que esta metodología sea efectiva se debe capacitar al personal docente en el uso y manejo de las herramientas tecnológicas más adecuadas, las cuales permitan organizar la parte no presencial de este modelo y a su vez coadyuvar a la enseñanza inclusiva del idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Calderón Rojas, B. M., & Córdova Esparza, D. M. (2020). B-learning en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua: una revisión sistemática de la literatura. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 73, 105–121. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1745

Carranza, M., Islas, C., & Maciel, M. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, *10*(2), 50–63.

Fischer, H., & Rodríguez, C. (2020). La docencia a distancia del inglés : una experiencia didáctica en la universidad. *Revista Miscelánea de Investigación, 32*, 87–92. https://doi.org/DOI:10.17811/msg.32.1.2020.87-92

Hernández Ch, E. (2015). *Aplicación De Un Entorno Virtual Como Estrategia Metodológica Para Mejorar El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje De Los Estudiantes De Inglés the Application of a Virtual Environment As a Methodological Strategy To Improve the Teaching-Learning Process of E*. 33–41.

Islas, C. (2016). Representaciones sociales de estudiantes universitarios acerca del b-learning: un análisis de contenido. *Revista de Educación a Distancia (RED), 51*. https://doi.org/10.6018/red/51/6

Pacheco Dávila, E. (2020). El B-Learning como estrategia metodológica para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Inglés Intermedio I en la Universidad Nacional de Ucayali. *Revista Científica De Educación De Kolpa Editores Kolpa*, *1*(2), 1–9. https://doi.org/10.47258/rceke.v1i2.7

Rojas Quitian, M., & Montes De Oca Ospina, B. (2018). Dinamizando la metodología b-learning para la enseñanza del inglés. Unidades didácticas mediadas por TIC. *El Compromiso Académico y Social a Través de La Investigación e Innovación Educativas En La Enseñanza Superior*, *2*(November), 425–437.

Semanate-Quiñonez, H., Upegui-Valencia, A., & Upequi-Valencia, M. (2021). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador Técnico*, *86*(1), 46–68. https://doi.org/10.23850/22565035.3705

Tinoco, B., Rodriguez, C., & de Leon, E. (2022). Análisis de recursos digitales utilizados por el cuerpo docente de la Escuela de Ingles durante el primer semestre del 2020. *Cátedra*, *19*, 71–84.

Torres, M., & Yepez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *RMIE [Online]*, *23*(78), 861–882.

Turpo-Gebera, O., Guillén-Chávez, E., Núñez-Pacheco, R., & Limaymanta-Álvarez, César, García-Peñalvo, F. (2019). Percepciones de satisfacción estudiantil en la asignatura de inglés con blended learning en una universidad peruana. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, *E21*, 135–151.

Zambrano, G., & Mendoza, R. (2018). Influencia del método B-learning en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. *Universidad y Sociedad*, *10*(1), 255–262. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

CAPITULO XI

El liderazgo pedagógico y su incidencia en la calidad del desempeño docente.[2]

Libia Cumandá Chicaiza Tigmasa[3]

Pares evaluadores: Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.[4]

RESUMEN

Los resultados del proyecto de investigación “El liderazgo pedagógico y su incidencia en la calidad del desempeño docente en la Escuela de Educación Básica “Coronel Germánico Rivadeneira Valencia”, nace ante la necesidad de conocer las competencias del directivo educativo y cuál es la incidencia en el desempeño de los docentes para lograr una educación de excelencia; fortalecer la calidad del desempeño docente con el buen liderazgo pedagógico y garantizar una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad educativa. Para cumplir con el objetivo se realizó una investigación no experimental cuantitativo, diseño transversal descriptiva, se aplicó cuestionarios en una población pequeña y la muestra es tomada en su totalidad al personal docente y directivo; de acuerdo al análisis de los resultados obtenidos se afirma que existe una relación satisfactoria, el liderazgo pedagógico con un 88, 36% y la calidad del desempeña docente 87,72%, por lo tanto, la calidad del desempeño docente está correlacionado positivamente con el liderazgo pedagógico, a mayor aplicación del liderazgo pedagógico se obtendrá mayor calidad del desempeño docente o viceversa, porque el líder educativo es la parte fundamental en la organización administrativa y en los procesos de aprendizaje enseñanza.

Palabras clave: *Liderazgo pedagógico, desempeño docente, calidad.*

[2] Derivado del proyecto de investigación: El Liderazgo Pedagógico Y Su Incidencia En La Calidad Del Desempeño Docente.

[3] Master en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico, Docente, Escuela de Educación Básica Isidro Ayora, correo electrónico: cumanda.chicaiza@educacion.gob.ec . https://orcid.org/0009-0001-4449-0369. Latacunga- Ecuador.

[4] Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. www.ciencialatina.org

ABSTRACT

The results of the research project "Pedagogical leadership and its impact on the quality of teaching performance in the School of Basic Education "Coronel Germánico Rivadeneira Valencia", was born from the need to know the competencies of the educational manager and what is the impact on the performance of teachers to achieve an education of excellence; Strengthen the quality of teaching performance with good pedagogical leadership and guarantee a harmonious coexistence among all members of the educational community. To meet the objective, a quantitative non-experimental investigation was carried out, descriptive cross-sectional design, questionnaires were applied in a small population and the sample was taken entirely from the teaching and managerial staff; According to the analysis of the results obtained, it is affirmed that there is a satisfactory relationship, the pedagogical leadership with 88.36% and the quality of the teaching performance 87.72%, therefore, the quality of teaching performance is positively correlated with the pedagogical leadership, the greater the application of pedagogical leadership, the higher quality of teaching performance will be obtained or vice versa, because the educational leader is the fundamental part in the administrative organization and in the teaching-learning processes.

Keywords: *Pedagogical leadership, teaching performance, quality.*

INTRODUCCIÓN

La presente investigación “El liderazgo pedagógico y su incidencia en la calidad del desempeño docente de la Escuela de Educación Básica Cnel. “Germánico Rivadeneira Valencia”, es un estudio que nace ante la necesidad de conocer las competencias del directivo educativo y cuál es la incidencia en el desempeño de los docentes para lograr una educación de excelencia; fortalecer la calidad del desempeño docente es garantizar una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad educativa y lograr con los estándares de calidad que el Ministerio de Educación ha planteado.

Si enfocamos la investigación en estrategias es con la finalidad que tengan momentos de reflexión que provoquen una actitud de cambio de todos los que conforman la comunidad educativa y los docentes también tienen la oportunidad a través de este proceso tener una conciencia clara de los conocimientos que deben tener y gozar como educadores en los aspectos de la gestión del liderazgo, de esta manera alcanzar una educación de calidad y calidez, como lo menciona en el Art. 11-b de la Ley Orgánica de Educación Interculturalidad, Presidente Constitucional de la República del Ecuador (2011, 24 de marzo). Decreto Oficial-Ley 3/202. “Ser actores fundamentales en una educación pertinente de calidad y calidez” Registro oficial del estado, R.O N° 417.

En función a las investigaciones realizadas se puede considerar que los líderes pedagógicos son el factor clave en el logro de la excelencia de las escuelas (Botía et al., 2017) y es la parte fundamental tanto en el proceso de aprendizaje enseñanza (Intriago, 2021), al igual, el encargado de la promoción de la potencialidad o competencias de todos los miembros de la institución orientadas a lograr una educación de calidad (Botía et al., 2017, Intriago, 2021).

Está basado en los fundamentos holísticos, evolutivo y en base a personas proactivas y en cuatro dimensiones: personal, interpersonal, gerencial y organizacional (Covey 1993, como se citó en Benavides y Villarreyes, 2017) y Gento (2002, como se citó en Gonzales et al., 2019) considera las dimensiones: carismática, afectiva o emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa”.

Un líder se distingue por varias características como principios éticos, inteligencia, capacidad de entusiasmo, fuerza en la realización (saber hacer), novedosamente (querer hacer), formación de colaboradores, ser una persona abierta, tener un pensamiento

analítico, lealtad e intuición (Acosta, 2000) y lograr un efecto positivo en las instituciones educativas (Izarra et al., 2020).

Se requiere trabajar en equipo para lograr el cumplimiento de la misión y visión institucional, aplicando las estrategias: Información para la toma de decisiones, buen clima institucional, desarrollo profesional docente, programación curricular pertinente, implementación de estrategias innovadoras e interactivas, monitoreo y evaluación del desempeño de estudiantes y docentes, trabajo conjunto con las familias y la comunidad, tutorías, servicios de atención complementaria, gestión de infraestructura y recursos para el desarrollo y los aprendizajes, desarrollo de capacidades del personal de apoyo y/o administrativo y logro de competencia (Laines, 2019).

Otros autores consideran, para lograr la eficacia de la educación se debe promover procesos de comunicación y socialización, incentivar al grupo el desarrollo del aprendizaje en un clima de trabajo agradable y activo (Sosa, 2017), es fundamental dar lugar a los intereses y posturas individuales para crear una cultura de trabajo grupal y propiciar la participación (Peña, 2020).

El anhelo de todos los ciudadanos es tener una educación bajo los criterios de eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación, por lo que el desempeño docente debe verse reflejado en un buen liderazgo que sea capaz de motivar e impulsar el proceso de aprendizaje enseñanza (Arancibia et al., 2007), expresa Escribano (2018) el desempeño docente es un factor clave para una educación de calidad, por tal motivo los docentes deben tener una formación inicial y capacitación permanente (González et al., 2019), motivación (Rosas, et al., 2003), empatía (Rodríguez, 2014) y organización institucional (Angulo, 2017).

El compromiso de los docentes es brindar a toda la sociedad una educación de calidad con calidez (Panza, 2008) y para tener buenos resultados educativos el docente debe cumplir los desafíos de una sociedad (Ruiz, 2012), cumplir con el desarrolla de destrezas para la vida, ayudar amarse a sí mismo, identificarse en el entorno, amar a la naturaleza, promover la interculturalidad y la igualdad de género (Higgins, 2013, como se citó en Quintana et al., 2018).

En la actualidad los docentes enfrentan un desafío “la inserción de las Tics en el proceso de aprendizaje enseñanza”, como argumenta Girón (2019) “es en la educación formal

donde se debe adquirir una alfabetización digital que trascienda más allá del entorno escolar”, que fundamental que el docente desarrolle habilidades en herramientas tecnológicas que aporten en el proceso de aprendizaje enseñanza, convirtiéndose en un proceso más eficiente e interactivo para la construcción de los conocimientos y estar al nivel de los países tercermundistas (Fuentes et al., 2017).

De acuerdo a las bases adquiridas durante el estudio de la Maestría de Organización y Gestión de Centros Educativos, me permite determinar que la educación requiere de una reflexión constante de los educadores, sentir el deseo de un cambio positivo y el papel directivo como líder pedagógico es muy importante para lograrlo, porque debe satisfacer las múltiples necesidades del personal docente, estudiantes, padres de familia, una institución educativa debe estar comprometida a brindar un servicio educativo de calidad basado en valores, para mejorar continuamente los procesos, buscando obtener mayores índices de eficiencia, eficacia y efectividad.

El estudio realizado para analizar de qué manera se relaciona el liderazgo pedagógico en la calidad del desempeño docente en la Escuela de Educación Básica Cnel. “Germánico Rivadeneira Valencia”, del país Ecuador, provincia Cotopaxi, cantón Latacunga en el año lectivo 2021- 2022 y para responder a las preguntas ¿Qué importancia tiene el liderazgo pedagógico en la institución educativa?, ¿de qué manera incide el liderazgo en el desempeño docente?, ¿cómo ejercer un liderazgo eficaz? ¿qué estrategias ayudan a mejorar el liderazgo?, se plantea el objetivo general.

MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación es no experimental cuantitativo, permite la recopilación y análisis de información en diferentes fuentes, en el proceso se emplea herramientas estadísticas y matemáticas con el propósito de cuantificar el problema de investigación, establece Hernández et al. (2014, p. 152) la investigación cuantitativa “se realiza sin manipular deliberadamente variables, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variable”, es decir, no es posible influir en las variables.

Es de diseño transeccional o transversal como afirma Hernández et al. (2014, p. 154) “los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único”, entonces en ésta investigación se recolecta los datos en el mes de junio de 2021 en forma directa, a través del cuestionario de Benavides y Villarreyes

(2015) seleccionado previa revisión y confirmación de su validez, el mismo, facilitará analizar el liderazgo pedagógico y su incidencia en la calidad del desempeño docente en la Escuela de Educación Básica Cnel. “Germánico Rivadeneira Valencia”, del país Ecuador, provincia Cotopaxi, cantón Latacunga en el año lectivo 2021- 2022.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La aplicación del instrumento al personal docente y directivo, referente al liderazgo pedagógico y calidad del desempeño docente y la percepción del investigador en un análisis global se muestra una relación satisfactoria en cada uno de las dimensiones, el liderazgo pedagógico que es la labor del directivo de la institución con un 88,39% que corresponde que casi siempre cumple con las funciones delegadas y 87,72% pertenece a la calidad del desempeña docente de igual manera se refleja que casi siempre cumplen las funciones delegadas, se evidencia una pequeña diferencia entre las dos variables.

En consecuencia, se puede manifestar para alcanzar el éxito en las instituciones educativas es necesario un buen liderazgo y por ende se alcanzará la calidad del desempeño docente, afirma, el líder educativo es la parte fundamental tanto en el proceso de aprendizaje enseñanza, como en la organización administrativa, el éxito de las instituciones educativas depende de las decisiones y el tiempo que dedique. En la actualidad las escuelas exigen que sus directivos trabajen en la transformación de los docentes para mejorar las prácticas pedagógicas en cada uno de las aulas, logrando ser verdaderos líderes en el proceso de aprendizaje enseñanza y brindar una educación de excelencia por un bien común del individuo y de la sociedad (Intriago, 2021, p. 1- 3).

Se puede mencionar, para lograr la calidad del desempeño docente se mantendrá siempre el trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa, como sostiene Valdés (2020, p. 214) “las prácticas son compartidas, contextualizadas y flexibles”, pero con el buen liderazgo pedagógico se garantizará una convivencia armónica y el cumplimiento de los objetivos

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 85,38% en cuanto al liderazgo personal del directivo, al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicadores: 3. El equipo directivo tiene control de sus emociones, alcanza 78,84 y 5. El equipo directivo planifica y organiza de cuerdo a prioridades el trabajo de gestión, alcanza 78,84, puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

Frente a lo expuesto, se evidencia que el directivo casi siempre mantiene el liderazgo personal, es importante lograr un ambiente favorable de trabajo en un cien por ciento, porque el líder debe demostrar carisma, solidaridad, amabilidad, honestidad, puntualidad, ser respetuoso, empático para encaminar al grupo y lograr los objetivo, como lo menciona Gento (2002, como se citó en Gonzales et al., 2019, p. 12) “el auténtico líder pedagógico se distingue por unas características que lo define como tal a través de una serie de dimensiones como carismática, afectiva o emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa”.

En lo referente, el equipo directivo planifica y organiza de cuerdo a prioridades el trabajo de gestión, es fundamental que el líder se caracterice en organizar, gestionar, delegar, proyectar, ejecutar y verificar las actividades para lograr el desarrollo de la institución y las destrezas de los estudiantes en beneficio de la sociedad, porque un buen líder es reconocido por “la motivación, la creatividad, el trabajo en equipo, ser comunicador por excelencia, buscar el bien común, ser formador de sus subordinados”. (Marichal et al., 2017 p. 144)

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 87,69% en cuanto al liderazgo interpersonal del directivo, al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicados: 6. El equipo directivo promueve el trabajo en equipo respetando la individualidad para alcanzar objetivos compartidos, alcanza 76,92% y 7. El equipo directivo considera a los docentes como fuente de aportaciones y generación de ideas, alcanza 78,84% puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

Frente a lo expuesto es importante considerar el trabajo colaborativo y tomar en cuenta y respetar las opiniones de los demás, afirma Maxwell (1996) “el crecimiento potencial de una organización está directamente relacionado al potencial de su personal” (p.10), es necesario que el directivo coordine, dirija y supervise las actividades para alcanzar resultados y metas deseadas, mantener siempre el liderazgo interpersonal en el diseño de la estructura y de los procesos para que los docentes mantengan siempre la predisposición a aprender y aceptar el cambio (Bonifaz, 2019).

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 85,00% en cuanto al liderazgo gerencial del directivo, al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicados 11. La gestión del equipo directivo tiene la aceptación de los docentes,

alcanza 78,84%; 13. El equipo directivo es congruente con lo que dice y hace, alcanza 76,92%; y 14. El equipo directivo involucra a los docentes en la toma de decisiones para mejorar la gestión educativa, alcanza 80,76%, puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

Es fundamental el aporte de todos los miembros de la comunidad educativa porque permite lograr las metas propuestas con eficiencia, eficacia y efectividad, de la misma manera las acciones del líder influirán en los compañeros para la aceptación y apoyo, porque “el líder pone de manifiesto que el mejor modo de estimular a los individuos y grupos hacia un trabajo inteligente y colaborativo, es animarlos a ofrecer su esfuerzo junto al de otras personas en proyectos en los que están comprometidos” (Gento, 2012, como se citó Crucinta y Mallqui, 2018), que importante que el directivo se involucre siempre en las actividades que realizan para dar valor y crédito a lo que hacen, un líder debe enseña con el ejemplo.

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 93.84% en cuanto al liderazgo organizacional del directivo, al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicados: 16. El equipo directivo planteó conjuntamente con la comunidad educativa el PEI, alcanza 90,38%; 19. El equipo directivo ejerce liderazgo pedagógico y responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes y la calidad de los procesos pedagógico, alcanza 92,30%; y 20. El equipo directivo planifica, organiza, regula y controla el desarrollo profesional de los docentes para el logro de la visión y misión de la I.E, alcanza 90,38%, puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

En lo expuesto se evidencia que el directivo si se involucra para organizar el trabajo en equipo y fijar los cimientos de una educación de calidad, afirma Acosta (2020) un líder tiene “el arte o proceso de influir sobre las personas para que intenten con buena voluntad y entusiasmo a contribuir a que la organización alcance sus objetivos, logrando que las personas trabajen con confianza y honestidad”. (p. 66), entonces el accionar del directivo siempre será en posición estratégica para orientar, coordinar y controlar las acciones y promover innovaciones o cambios en el sistema educativo.

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 86,92% en cuanto a la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicados: 1. Demuestra conocimiento actualizado,

comprensión de las teorías, prácticas pedagógicas y didáctica en las áreas que enseña, alcanza 82%, 3. Diversifica la programación curricular contextualizando los contenidos de enseñanza, alcanza 80,76% y 4. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar interés y compromiso en los estudiantes, alcanza 84,61%, puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

Frente a lo expuesto, se deduce que se encuentran en el rango de casi siempre y para lograr el éxito deseado los docentes deben estar actualizados porque “el docente es un factor esencial para el aprendizaje de los alumnos y responsable fundamental de los malos o los buenos resultados educativos” (Sosa, 2017, p. 54) y por ende “elemento crucial para el mejoramiento de la equidad del sistema educativo”. (Higgins, 2013, como se citó en Quintana et al. 2018).

Es necesario que la gestión del directivo esté enfocado en incentivar a cursar capacitaciones o promover cursos de mejoramiento del desempeño a los docentes, como lo afirma Escribano (2019, p. 10) “la escuela debe dejar de ser el lugar que transmita saberes acabados, para ser el lugar que desarrolle la competencia de aprender a aprender activando en cada ser humano recursos lógicos propios para satisfacer esta necesidad a lo largo de su existencia”, entonces, los docentes actualizados en nuevas teorías y didácticas de enseñanza, desempeñan su labor profesional en medio de cambios sociales que afectan al sistema educativo y enfrentan los desafíos que derivan de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad (Perrenoud, 2004).

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 83,97% en cuanto a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicados: 8. Desarrolla estrategias pedagógicas y actividades de aprendizaje que promueven el pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes el 78,84% y 9. Utiliza diversos recursos basadas en la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje el 76,92%, puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

Se deduce que los docentes no demuestran actualización en diversas estrategias basadas en las tecnologías para el proceso de enseñanza aprendizaje lo que se ha convertido en un hacer rutinario, la profesión del docente exige una formación continua a lo largo de la vida y una capacitación permanente, para “conocer nuevas estrategias de enseñanza, socializar experiencias de trabajo institucional y áulico, aprender a utilizar nuevos

recursos y herramientas, compartir problemáticas del quehacer cotidiano, forman parte de todo aquello que podemos aprender” (Peña, 2020, p. 30), es fundamental que el directivo incentive con su accionar a cursar capacitaciones en beneficio de los estudiantes.

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 89,61% en cuanto a la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad , al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicados: 12. Trabaja en equipo para intercambiar experiencias, organizar el trabajo pedagógico, mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible un clima democrático en la escuela, alcanza 84,61% y 16. Comparte con las familias de sus estudiantes, autoridades locales y de la comunidad, los retos de su trabajo pedagógico y da cuenta de sus avances y resultado, alcanza 80,61%, puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

Se puede constatar que casi siempre trabajan en equipo y comparten con la comunidad, entonces trabajar en conjunto con las familias de manera organizada son actividades que el líder siempre debe tomar en cuenta para el éxito educativo (Laines, 2019, p. 30),

La aplicación del instrumento a los docentes, se muestra satisfactorio con un 90.38% en cuanto al desarrollo de la profesionalidad, al realizar el comparativo jerárquico se deduce que los indicados: 17. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes, alcanza 82,61% y 18. Participa en experiencias significativas de desarrollo profesional en concordancia con sus necesidades, las de los estudiantes y las de la escuela, alcanza 82.69%, puntuaciones que se muestra bajas en comparación a los demás indicadores.

Frente a lo expuesto, se evidencia que se ubican en el rango de casi siempre, por lo que se considera fundamental llevar esos espacios de conversatorio o círculos de estudios acorde a las funciones que desempeñan con la finalidad de aportar en las posibles soluciones a las problemáticas existentes, también los docentes pueden ser parte de su autoformación, porque compartirán “el conocimiento del desarrollo de los niños, dominio del currículum, adecuado manejo de las técnicas de trabajo didáctico propias de esta etapa, conocimiento de la profesión y conocimiento de las instituciones educativas”. (Zabalsa y Zabalsa, 2011, como se citó en González et al., 2019); el apoyo de los directores es importante para promover la mejora del desarrollo profesional y adquieran habilidades y competencias que le sirvan “para la vida y sean entes de desarrollo de la sociedad” (Mestanza, 2017)

CONCLUSION

La Escuela de Educación Básica Cnel. "Germánico Rivadeneira Valencia", del país Ecuador, provincia Cotopaxi, cantón Latacunga, de acuerdo al análisis de los resultados obtenidos se afirma que existe una relación satisfactoria entre el liderazgo pedagógico y calidad del desempeño, por lo tanto, la calidad del desempeño docente está correlacionada positivamente con el liderazgo pedagógico, a mayor aplicación del liderazgo pedagógico se obtendrá la eficacia del desempeño docente o viceversa.

Al analizar el liderazgo pedagógico en la institución con la finalidad de promover un proceso educativo más eficaz, se pudo evidenciar que el directivo desempeña su labor con liderazgo lo que ha permitido involucrar a todos, fomentar la responsabilidad y el compromiso en el desempeño de las labores.

Al caracterizar desde la teoría el papel, lugar y funciones del liderazgo pedagógico dentro del proceso educativo, se determina que en la dimensión personal se muestra satisfactorio, pero se requiere avanzar y alcanzar la excelencia por lo que es necesario siempre mantener una actitud y aptitud positiva, carismática, motivadora con el fin de involucrar el cien por ciento a los docentes y demás miembros de la comunidad educativa a ser partícipes en planificar, organizar, gestionar y ejecutar actividades en beneficio de la sociedad.

Referente al liderazgo pedagógico en la dimensión interpersonal en la institución educativa es llevada satisfactoriamente, esto significa que el directivo influye y motiva a los docentes hasta el punto de lograr el compromiso y responsabilidad de los docentes para el desarrollo de las actividades con eficiencia y eficacia.

En cuanto al liderazgo pedagógico en la dimensión gerencial se refleja satisfactorio, el directivo demuestra conocimientos en estrategias para lograr el éxito y cumplir con las exigencias del sistema educativo, brinda una educación "bajo los criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación" (Constitución de la República del Ecuador,2008, Art. 340).

El liderazgo pedagógico en la dimensión organizacional en la institución educativa se muestra satisfactorio, es decir el directivo organiza conjuntamente con los docentes las actividades destinadas por el Ministerio de Educación.

Al diagnosticar el estado de la función liderazgo pedagógico en la institución educativa, se pudo confirmar que se relaciona positivamente con el desempeño de los docentes en lo referente a la preparación para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, esto significa que el directivo y los docentes vienen trabajando en equipo para alcanzar

los objetivos propuestos y son conscientes en la responsabilidad que tienen en el campo educativo.

El liderazgo pedagógico se relaciona positivamente con el desempeño de los docentes en lo referente a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, es decir el directivo es un apoyo en el desempeño de los docentes, pero para lograr la excelencia es fundamental estar al día en las actualizaciones pedagógicas para conocer estrategias de liderazgo y promover proyectos de mejoramiento o circuitos pedagógicos.

El liderazgo pedagógico se relaciona positivamente con el desempeño de los docentes en lo referente a la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, se puede decir que el directivo y los docentes trabajan en equipo motivando e impulsando el trabajo cooperativo y colaborativo.

En cuanto al desarrollo de la profesionalidad está relacionado directa y positivamente con el liderazgo pedagógico, se ubica en un nivel satisfactorio, lo que se puede decir que los docentes vienen trabajando de acuerdo a su ética profesional y los directivos están pendientes en el cumplimiento de los deberes y obligaciones de los docentes.

Por consiguiente, la calidad de la educación no solo es cuestión de los docentes sino también de los directivos porque son los encargados de promover la mejora del desarrollo profesional de los docentes para aumentar las metas de aprendizaje de los estudiantes que les facilite adquirir habilidades y competencias para la vida y sean entes de desarrollo de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acosta, A. (2020). Técnicas de dirección de equipos de trabajo. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Angulo Rincón, R. (2017). Gestión del conocimiento y aprendizaje organizacional: una visión integral. Informes Psicológicos, 17(1), 53-70. http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a03

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2007). Psicología de la educación. Alfaomega.

Benavides Martell, H.A. y Villarreyes Carazas, C.A. (2017). El liderazgo pedagógico y la calidad del desempeño docente [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guamán y Valle]. http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1213

Bonifaz Villar, C. (2019). Desarrollo de habilidades directivas. (1ª ed.) Red Tercer Milenio. http://190.57.147.202:90/xmlui/handle/123456789/655

Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K., y García Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(95), 483-506. https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780

Castillo Arredondo, S., Erazo Silva, y Cabrerizo Dia, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid. Pearson Educación S.A.

Constitución de la Republica del Ecuador [Const]. Art. 340. 25 de julio de 2008 (Ecuador).

Corrales Angulo, A. A. M. (2017). Análisis y propuesta para la implementación del modelo de directivos públicos de la Ley del Servicio Civil 2018-2020. [Tesis de Maestría, Universidad Continental]. https://hdl.handle.net/20.500.12394/4240

Crucinta Gonzales, M. M. y Mallqui García, S. D. (2018). Liderazgo pedagógico del director y su relación con la gestión educativa de la IE N° 6085 “Brígida Silva de Ochoa” del distrito de Chorrillos, UGEL 07 año 2014. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/16125

De Izarra, J., Peñas Rivas, H. y Sáenz Ozaetta, C. (2020). Retos del liderazgo comunitario frente a los paradigmas de la gestión social. Journal of business and entrepreneurial studies: JBES, 4(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472719

De la Cruz Rodríguez, J. D. (2019). Desempeño docente y su incidencia en la calidad de los aprendizajes en una Unidad Educativa, Santa Elena, Ecuador, 2018. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/42484

Duarte Hueros, A., Guzmán Franco, M. D. y Yot Domínguez, C. R. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 21(1), 155–174. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013

Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Revista Educación, 42(2), 1-25. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139021

Fuentes, A., López, J. y Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 17(2), 27-42 https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002

Fuentes Campuzano, L.R., Carrera Rivera, A.A., & Fernández J.E. (2017). El rol de las Tics en el desempeño del Docente. Dominio de las Ciencias, 3(3), 274-290. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6326651

García Garnica, M. y Martínez Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(2),1-11. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9690

Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R. y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(3), 193–218. https://doi.org/10.6018/reifop.373421

González Fernández, R., Palomares Ruiz, A., López Gómez, E. y Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. Contextos Educativos. Revista de Educación, (24), 9-25. https://doi.org/10.18172/con.3936

González Fernández, R., Zabalza Cerdeiriña, M., Medina Domínguez, M. y Medina Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. Formación universitaria, 12(2),83-96. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083

González González, M., Ojeda Chimborazo, M. y Pinos Coronel, P. (2020). Desafío del siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC – TAC al TEP. Revista Scientific, 5(18),1-22. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344

Gorbeña, L. y Aguerri, A. (2020). Resolución / Transformación de conflictos en el ámbito escolar. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collando, C. y Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.) McGraw-Hill

Huarancca Rojas, T. (2017). Relación de la calidad de la gestión educativa y el desempeño docente en la Institución Educativa Pública “San Ramón” de Ayacucho-2014. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1769

Intriago Vera, V. A. (2021). Programa liderazgo pedagógico para mejorar el desempeño docente en el Centro Escolar" Alonso de Illescas" Guayaquil, Ecuador, 2020. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/57060

Jiménez, A. S. (2020). Calidad educativa, evaluación e innovación. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Laines Gutiérrez, O. (2019). La evaluación de la calidad del desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes en la IE Señor de los Milagros de la provincia de La Mar, Ayacucho. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3810

Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. Art. 11. 24 de marzo de 2011 (Ecuador)

Macías Ibarra, S. D. y Rodríguez Saif, M. J. (2021). Implicaciones de la formación permanente proactiva en el ejercicio de la docencia universitaria. Transformación, 17(2), 341-355. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200341&lng=es&tlng=es

Marichal Guevara, O.C., Ramos Bañobre, J., Rey Benguría, C. y Hernández Crespo, N. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. Universidad & Ciencia, 6(3), 134-155. https://redib.org/Record/oai_articulo2688419-foro-virtual-sobre-el-desarrollo-del-liderazgo-pedag%C3%B3gico

Maxwell, J. (2018). Desarrolle el líder que está en usted 2.0. Caribe

Mestanza, S. M. (2017). Liderazgo pedagógico del director y desempeño profesional docente en la IE “San Antonio de Jicamarca”, del distrito de San Juan de Lurigancho, de Lima Metropolitana. [Tesis de Maestría, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1129

Miras Teruel, J. y Longás Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. Revista de estudios y experiencias en educación, 19(41), 287-305. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16

Morales, S. (2012). Estudio del nivel de empatía y motivación de logro de los alumnos de la carrera de odontología de la Universidad de Concepción. Revista de Educación en Ciencias de la Salud, 9(2), 121-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6287239

Murillo, J. y Martínez Garrido, C. (2018). Factores de aula asociados al desarrollo integral de los estudiantes: Un estudio observacional. Estudios pedagógicos (Valdivia),44(1),181-205. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100181

Orellana Hernández, K. L. (2019). El liderazgo del director y el desempeño docente autopercibido en un grupo de colegios privados salvadoreños. Revista Internacional De Estudios En Educación, 19(1), 47-63. https://doi.org/10.37354/riee.2019.189

Panza, O. (2008). El desafío en la educación contemporánea. Universidad Bolivariana.

Peña, J. (2020). Planificación y gestión de Proyectos. Fundación Universitaria Iberoamericana.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Quintana Elgueta, M., Canales Reyes, R., Retamal Maldonado, A., Herrera Carvajal, C. y Pérez Guarda, C. (agosto 2018). Contexto y desafíos en Formación de profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (86), 450-480. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338182

Rodríguez, A. (2012). Liderazgo ético y valores. Campus.

Rodríguez, L. (2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología. Revista Digital Universitaria [En línea], 15(11), 1-16. http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/

Rodríguez Saltos, E., Moya Martínez, M., & Rodríguez Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. Revista Científica Dominio de las Ciencias, 6(2), 23-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931

Rojas Andrade, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. Revista P@psiv, (25), 1-20. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1870-350x2013000200005

Rosas Roses, N. A., Erazo Silva, C.B., Vinueza Acosta, R., Barba Ramos, J. Vásquez Méndez, P.A. y Bueno Mejía, A. (2003). 600 mandamientos de los Valores Personales. México. Bueno Editores S.A.

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(1),51-60. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004

Santos Soubal, C. (2008). La gestión del aprendizaje. Revista Latinoamericana POLIS, 7(21),311-337. http://journals.openedition.org/polis/2955

Sosa Espinoza, G. V. (2017). La gestión educativa en el marco del buen desempeño docente de las I.E. de Puente Piedra. [Tesis de Maestría, Universidad Inca Garcilaso de la Vega]. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1171

Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(2), 213-227. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200213

CAPITULO XI

Afrontamiento de estrés académico en estudiantes de fisioterapia de la Universidad Estatal De Bolívar, Guaranda[5]

Jesenia Elizabeth Carrasco Cajo[6]

Pares evaluadores: Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.[7]

RESUMEN

El estrés se produce en situaciones problemáticas que dan origen a la preocupación, expectativas, pensamientos negativos, desorganización y procrastinación, esto a su vez genera consecuencias en la calidad de vida de cada persona. El objetivo del presente estudio fue evaluar el afrontamiento del estrés académico en 102 estudiantes de fisioterapia de la Universidad Estatal de Bolívar mediante la escala de afrontamiento de estrés académico A-CEA. Como resultado se obtuvo que la mayoría de estudiantes cuando se enfrentan a situaciones problemáticas y estresantes no poseen habilidades de afrontamiento suficientes para enfrentar de manera correcta los contextos que ocurren a nivel académico. Esto a su vez quiere decir que no controlan de manera adecuada sus emociones y que estas situaciones estresantes pueden afectar la capacidad de aprendizaje de un estudiante, su rendimiento académico y su adaptación diaria. Por otro lado, el 31,40 % han expresado que bastantes veces piensan que son capaces de hacer las cosas bien por sí mismos, y el 28,40 % muchas veces imaginan pensamientos positivos antes de los exámenes. Como conclusión se deduce que la experiencia educativa por los estudiantes de fisioterapia da como resultado una alta demanda adicional que expone a los mismos a situaciones de estrés, estos hallazgos deben considerarse por los directivos de la misma para reconocer el impacto en la salud mental y física de los estudiantes.

Palabras clave: *estrés, estudiantes, especialidad de fisioterapia.*

[5] Derivado del proyecto de investigación: Afrontamiento de estrés académico en estudiantes de fisioterapia de la universidad estatal de Bolívar, Guaranda

[6] Ocupación (docente), Universidad Estatal de Bolívar, jesenia.carrasco@ueb.edu.ec

[7] Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. www.ciencialatina.org

ABSTRACT

Stress occurs in problematic situations that give rise to worry, expectations, negative thoughts, disorganization and procrastination, this in turn generates consequences in the quality of life of each person. The aim of this study was to evaluate coping with academic stress in 102 physiotherapy students from the State University of Bolívar using the A-CEA academic stress coping scale. As a result, it was obtained that the majority of students when faced with problematic and stressful situations do not have sufficient coping skills to correctly face the contexts that occur at an academic level. This in turn means that they do not adequately control their emotions and that these stressful situations can affect a student's ability to learn, their academic performance and their daily adaptation. On the other hand, 31.40% have expressed that they often think that they are capable of doing things well by themselves, and 28.40% often imagine positive thoughts before exams. In conclusion, it can be deduced that the educational experience by physiotherapy students results in a high additional demand that exposes them to stressful situations, these findings must be considered by the directors of the same to recognize the impact on mental and physical health. of the students.

Keywords: *stress, students, physical therapy specialty.*

INTRODUCCIÓN

La educación en la profesión de fisioterapia es muy exigente y desafiante, lo que hace que los estudiantes se enfrenten a un entorno de aprendizaje complejo. La educación sobre el cuidado de la salud puede ser una experiencia abrumadora para algunas personas y puede afectar negativamente el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Existe abundante literatura que sugiere que los estudiantes de fisioterapia presentan altos niveles de estrés y morbilidad psicológica. El estrés es un fenómeno mental o físico formado a través de la evaluación cognitiva de la estimulación y es el resultado de la interacción de uno con el medio ambiente (Amaral & Germinario, 2019; Bok, 2022; Carballido & Cabanach, 2019).

El factor estresante puede ser cualquier cosa que desafía la adaptabilidad de un individuo o estimula el cuerpo o la mentalidad del mismo estos pueden ser ambientales, psicológicos, biológicos o sociales, en donde también depende de la persistencia del factor estresante y la personalidad de cada persona (Espin & Aranzába, 2022).

En los estudiantes los factores más relevantes suelen considerarse como académicos, financieros y aquellos relacionados con el tiempo, situaciones en las que experimentan angustia y por consiguiente miedo a perder la carrera. El estrés académico se puede describir como la respuesta psicológica o fisiológica a los factores estresantes .

Muchos estudiantes experimentan un mayor nivel de estrés, especialmente antes de los exámenes, lo que puede tener efectos nocivos en su estado mental, esto a causa de la preocupación excesiva a posibles fracasos y a la falta de seguridad propia en sus conocimientos, capacidades, habilidades, razonamientos y preparación académica.

Si el estrés académico supera el nivel de umbral, pueden predisponer a los estudiantes a varios efectos cognitivos incapacitantes, como dificultad para concentrarse, retener la memoria o recopilar información previa que aumenta aún más su estrés. También puede generar impactos negativos duraderos como ansiedad, depresión y baja autoestima.

Por lo tanto, este capítulo de libro tiene como objetivo evaluar el afrontamiento del estrés académico en los estudiantes de fisioterapia considerando todos los aspectos, incluidos los académicos, la salud mental y la viabilidad.

MATERIAL Y MÉTODOS

La muestra utilizada a juicio subjetivo es no probabilística porque se ha seleccionado el total de estudiantes de fisioterapia de la Universidad Estatal de Bolívar es decir 102 estudiantes.

Para lo cual, se elabora el cuestionario de Moreno (2017), mediante la escala de afrontamiento de estrés académico A-CEA en Google Forms validado previamente por otros estudios Akulwar et al. (2021) y Cabanach et al. (2010), obteniendo tablas y gráficos estadísticos que posteriormente son analizados por la autora.

Cabe mencionar que este estudio no se había realizado anteriormente en estudiantes de fisioterapia de la Universidad Estatal de Bolívar por lo que representa una limitación metodológica al no existir información previa para comparar comportamientos a través del tiempo.

RESULTADOS

Porcentajes de afrontamiento A-CEA				
Nunca	Alguna vez	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
7,80	52,00	20,60	11,80	7,80
7,80	45,10	20,60	10,80	10,80
3,90	33,30	25,50	17,60	13,70
2,90	23,50	31,40	22,50	28,40
11,80	42,20	22,50	11,80	16,70
2,90	30,40	17,60	22,50	17,60
1,00	19,60	26,50	28,40	19,60
19,60	52,90	31,40	8,80	2,90
11,80	50,00	15,70	6,90	8,80
4,90	31,40	22,50	18,60	13,70
17,60	52,00	31,40	10,80	5,90
1,00	29,40	13,70	20,60	21,60
4,90	33,30	27,50	17,60	12,70
11,80	51,00	31,40	8,80	9,80
4,90	40,20	18,60	11,80	11,80
10,80	47,10	31,40	12,70	6,90
12,70	48,00	22,50	13,70	7,80
2,90	32,40	17,60	16,70	17,60
14,70	44,10	30,40	14,70	9,80
6,90	32,40	16,70	20,60	17,60
15,70	43,10	22,50	9,80	10,80
7,80	41,20	20,60	18,60	12,70
5,90	32,40	19,60	17,60	14,70
Promedios Generales				
8,35	39,43	23,40	15,38	13,03

El 52% de estudiantes encuestados alguna vez olvidan los aspectos desagradables y resaltan los aspectos positivos, por otra parte el 7,8 % jamás buscan apoyo ni tampoco expresan sus opiniones ante situaciones problemáticas, de igual manera el 11,8 % no piden consejos familiares o amigos cercanos y el 42,2 % alguna vez piden recomendaciones a las personas que aprecian.

Luego, solo el 17,6% se preparan siempre de manera planificada para los exámenes, asimismo, el 2,9% siempre habla de los problemas con otras personas y el 8,8 % siempre elaboran un plan de acción y lo siguen con detenimiento ante situaciones difíciles.

El 13,7 % de alumnos no permiten que los problemas lo superen y procuran solucionarlos en un plazo determinado. Además, el 21,6 % cuando tienen problemas al momento de estudiar se concentran para tener mejores resultados y tan solo el 12,7 % siempre mantienen el control de sus emociones.

También, el 11,8 % siempre organiza sus recursos propios para que el afrontamiento de circunstancias sea más tolerable y el 47,1% alguna vez procura no dar importancia a los problemas como forma de enfrentar las situaciones complejas.

El 48% algunas veces manifiesta sus sentimientos y opiniones, y el 12,7 % nunca exterioriza sus emociones e ideas.

La mayoría de estudiantes cuando se enfrentan a situaciones problemáticas y estresantes no poseen habilidades de afrontamiento suficientes para enfrentar de manera correcta los contextos que ocurren a nivel académico. Esto a su vez quiere decir que no controlan de manera adecuada sus emociones. Por otro lado, el 31,40 % han expresado que bastantes veces piensan que son capaces de hacer las cosas bien por sí mismos, y el 28,40 % muchas veces imaginan pensamientos positivos antes de los exámenes.

Cabe recalcar que existe la intención de afrontar las situaciones, pero la mayoría de estudiantes no tiene la certeza de cómo hacerlo por tal razón se refugian en actividades de entretenimiento, adicción a drogas legales e ilegales y abandono general.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio se identificaron falencias en el afrontamiento del estrés en la mayoría de estudiantes, en concordancia con un estudio elaborado por Moreno (2017) en donde se evidenció que al momento de ocurrir una situación problemática los alumnos no saben cómo afrontar adecuadamente el mismo provocándose ansiedad por los exámenes, tareas y demás obligaciones académicas.

La experiencia educativa por los estudiantes de fisioterapia da como resultado una alta demanda adicional que expone a los mismos a situaciones de estrés, estos hallazgos deben considerarse por los directivos de la misma para reconocer el impacto en la salud mental y física de los estudiantes (Magno, 2020; Otero et al., 2020).

En cuanto a la causa del estrés, se evidencian diversos factores, incluidos los relacionados con el examen y las circunstancias personales. Estos hallazgos están en concordancia con estudios previos que destacaron los factores académicos como los principales factores estresantes en los estudiantes de fisioterapia, seguidos de otros factores estresantes como factores personales, psicosociales, emocionales o financieros (Pardo, 2021; Restrepo et al., 2020; Teque et al., 2020).

Todos estos factores estresantes pueden afectar la capacidad de aprendizaje de un estudiante, su rendimiento académico y su adaptación diaria (Valdivieso et al., 2020).

Por otra parte, la información expuesta permitirá el desarrollo de investigaciones futuras a favor del bienestar universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akulwar, I., Raikundlia, H., & Shinde, S. (2021). *Academic Stress in Physiotherapy Students: Are Open Book Examinations the Solution in the Face of COVID-19 Pandemic? 5*(2). https://doi.org/10.31058/j.hr.2021.52001

Amaral, S., & Germinario, E. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios: El caso de la ansiedad ante exámenes* [Thesis]. http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/848

Bok, K. (2022). Somnolencia diurna y su relación al estrés académico en estudiantes de una universidad privada en el tiempo de pandemia, 2022. *Repositorio institucional-WIENER*. https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/7856

Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Gerpe, M. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés Académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*. https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116411005.pdf

Carballido, C., & Cabanach, R. (2019). El impacto de un programa de meditación Mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios.

European Journal of Health Research, *5*(1), Article 1. https://doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.137

Espin, S., & Aranzába, D. (2022). Estrés académico y autoeficacia académica en estudiantes de 1ero y 8vo semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019. *Revista Muro de la Investigación*, *7*(1), Article 1. https://doi.org/10.17162/rmi.v7i1.1694

Magno, P. (2020). Inteligencia emocional percibida y afrontamiento del estrés académico en universitarios de Ciencias de la Salud de Lima. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)*. https://doi.org/10.19083/tesis/653752

Moreno, A. (2017). *Estudio sobre el estrés académico y la capacidad de afrontamiento en estudiantes de Educación Social de nueva incorporación.* https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/49289/GonzalezMoreno_TFG_EstresEstudiantes.pdf?sequence=1

Otero, G., Carriazo, G., Támara, S., Lacayo, M., Torres, G., & Pájaro, N. (2020). Nivel de estrés académico por evaluación oral y escrita en estudiantes de Medicina de una universidad del Departamento de Sucre. *CES Medicina*, *34*(1), 40-52. https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.1.4

Pardo, C. (2021). *Eficacia de Mindfulness en el estrés de los estudiantes universitarios*. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/28212

Restrepo, J., Sánchez, O., & Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Instutución Universitaria de Envigado*. https://doi.org/10.25057/21452776.1331

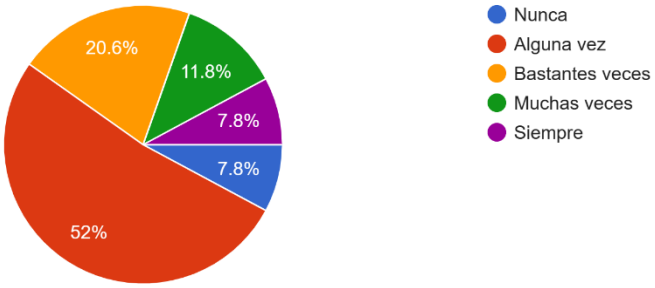
Teque, M., Gálvez, N., & Salazar, D. (2020). Estrés académico en estudiantes de enfermería de universidad peruana. *Medicina naturista*, *14*(2), 43-48. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7512760

Valdivieso, L., Lucas, S., Tous, J., & Espinoza, I. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: Educación Infantil-Primaria. *Educación XX1 : revista de la Facultad de Educación*. https://doi.org/10.5944/educXX1.25651

ANEXOS

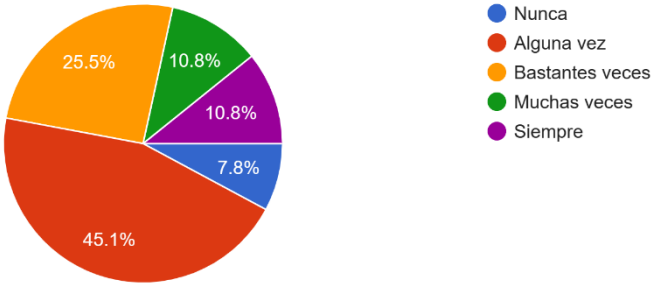
Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo

102 respuestas



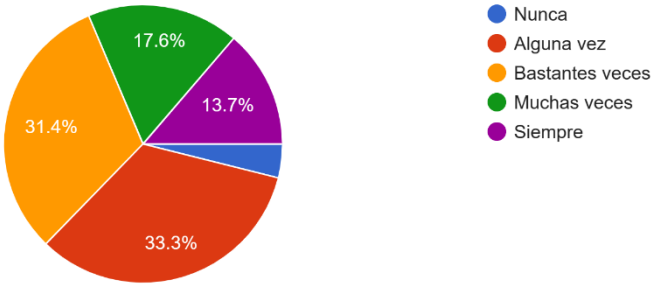
Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo

102 respuestas



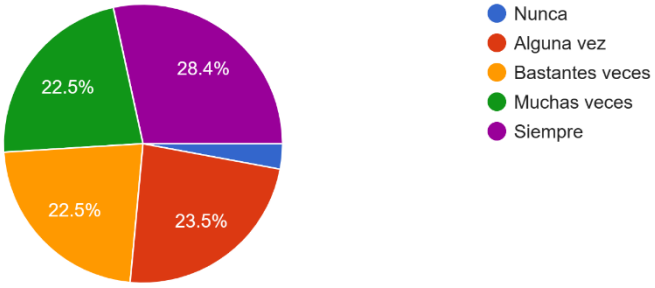
Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo

102 respuestas



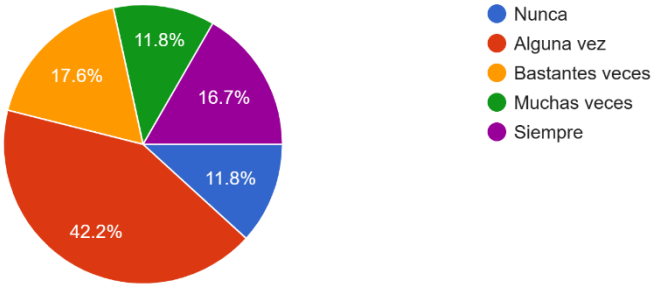
Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo

102 respuestas



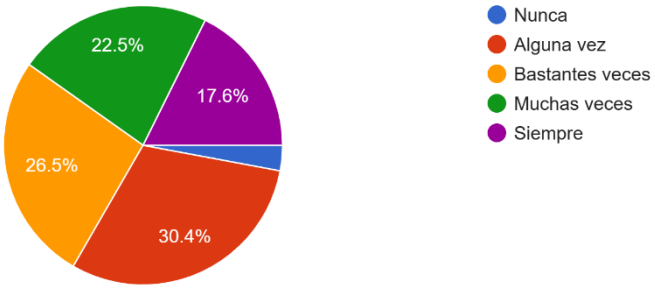
Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio

102 respuestas



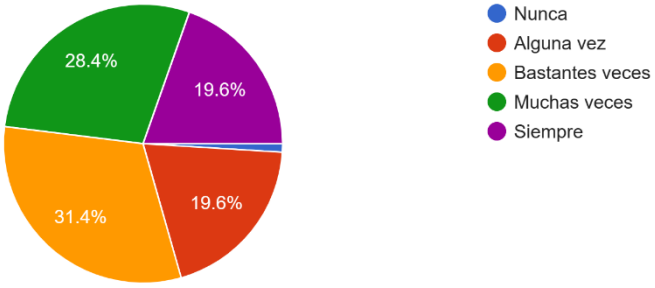
Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen

102 respuestas



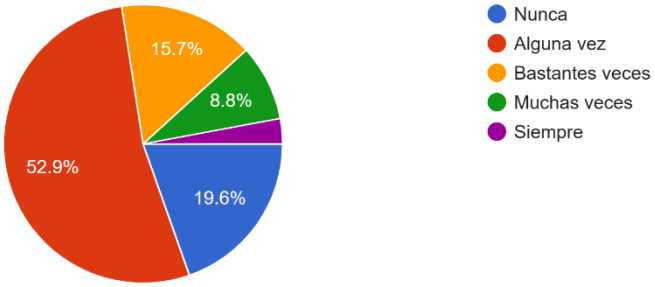
Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo

102 respuestas



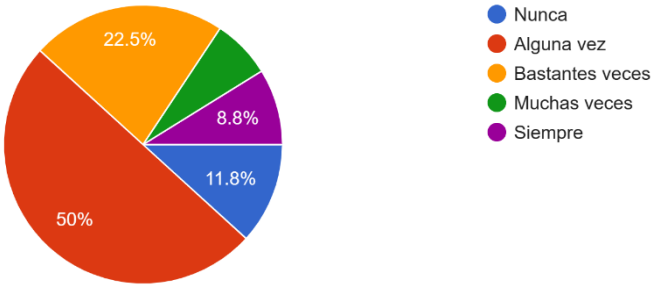
Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros

102 respuestas



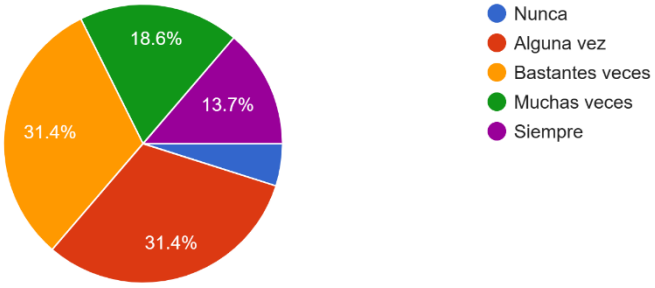
Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo

102 respuestas



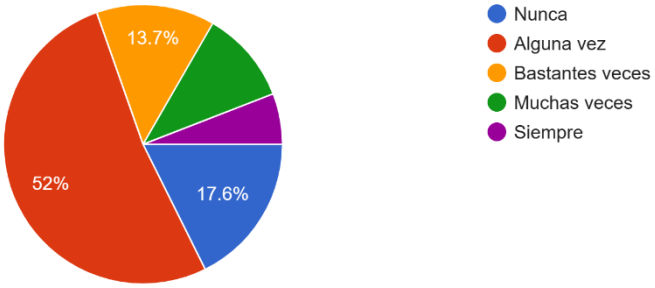
Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo

102 respuestas



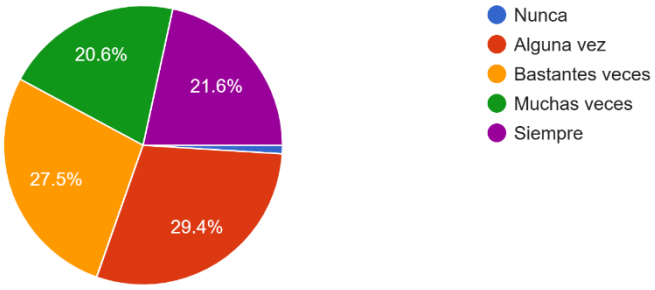
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos

102 respuestas



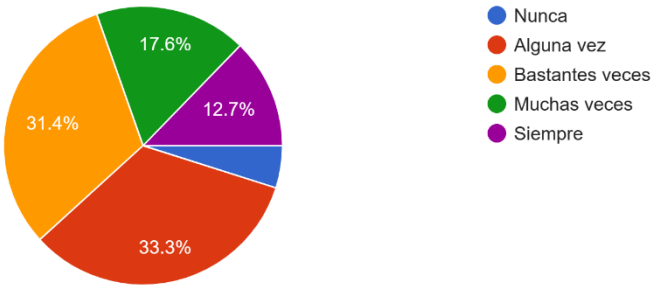
Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados

102 respuestas



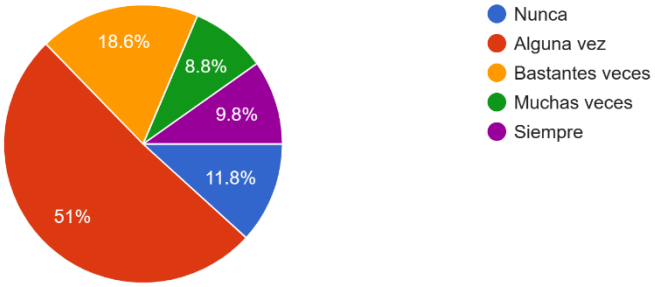
Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control

102 respuestas



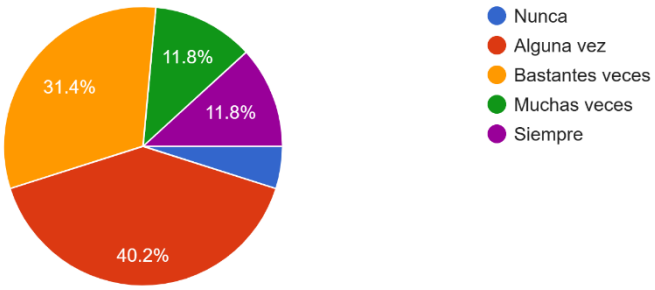
Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas

102 respuestas



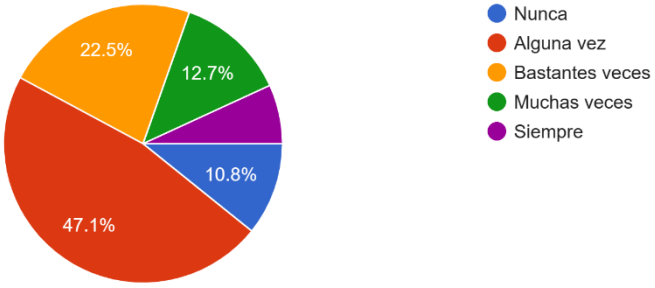
Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación

102 respuestas



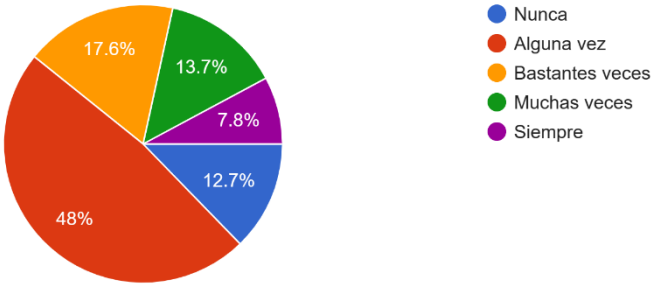
Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas

102 respuestas



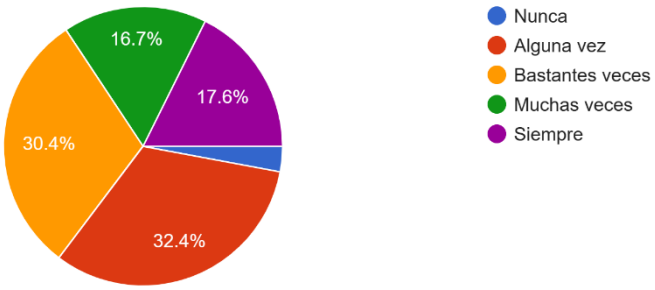
Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones

102 respuestas



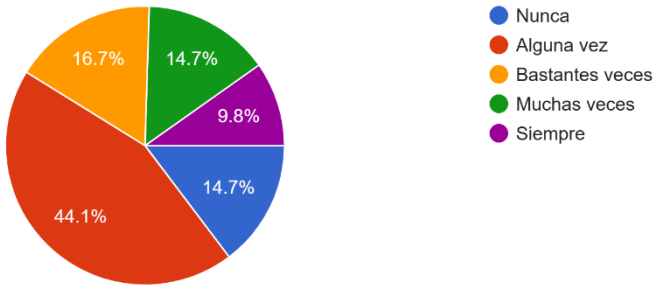
Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien

102 respuestas



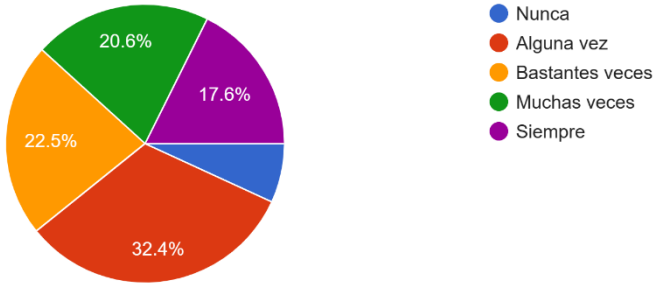
Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior

102 respuestas



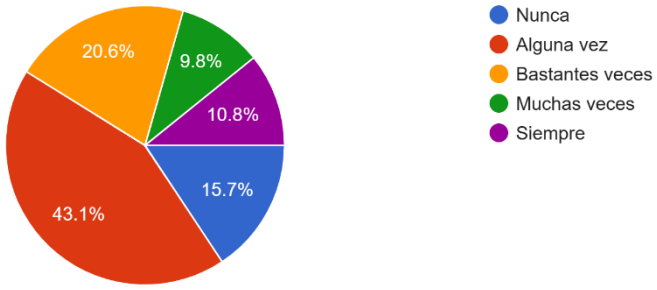
Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien

102 respuestas



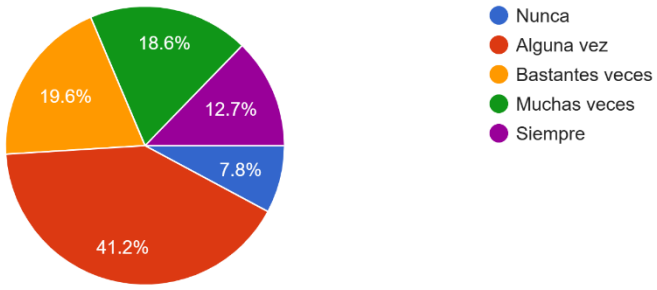
Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación

102 respuestas



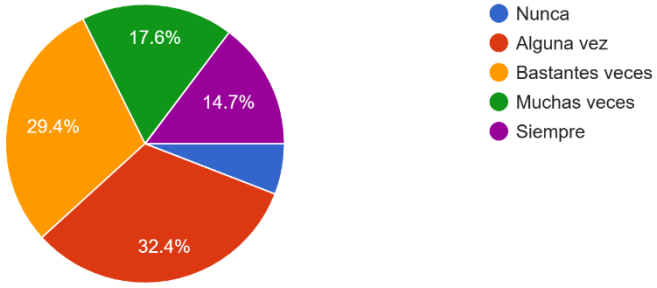
Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación

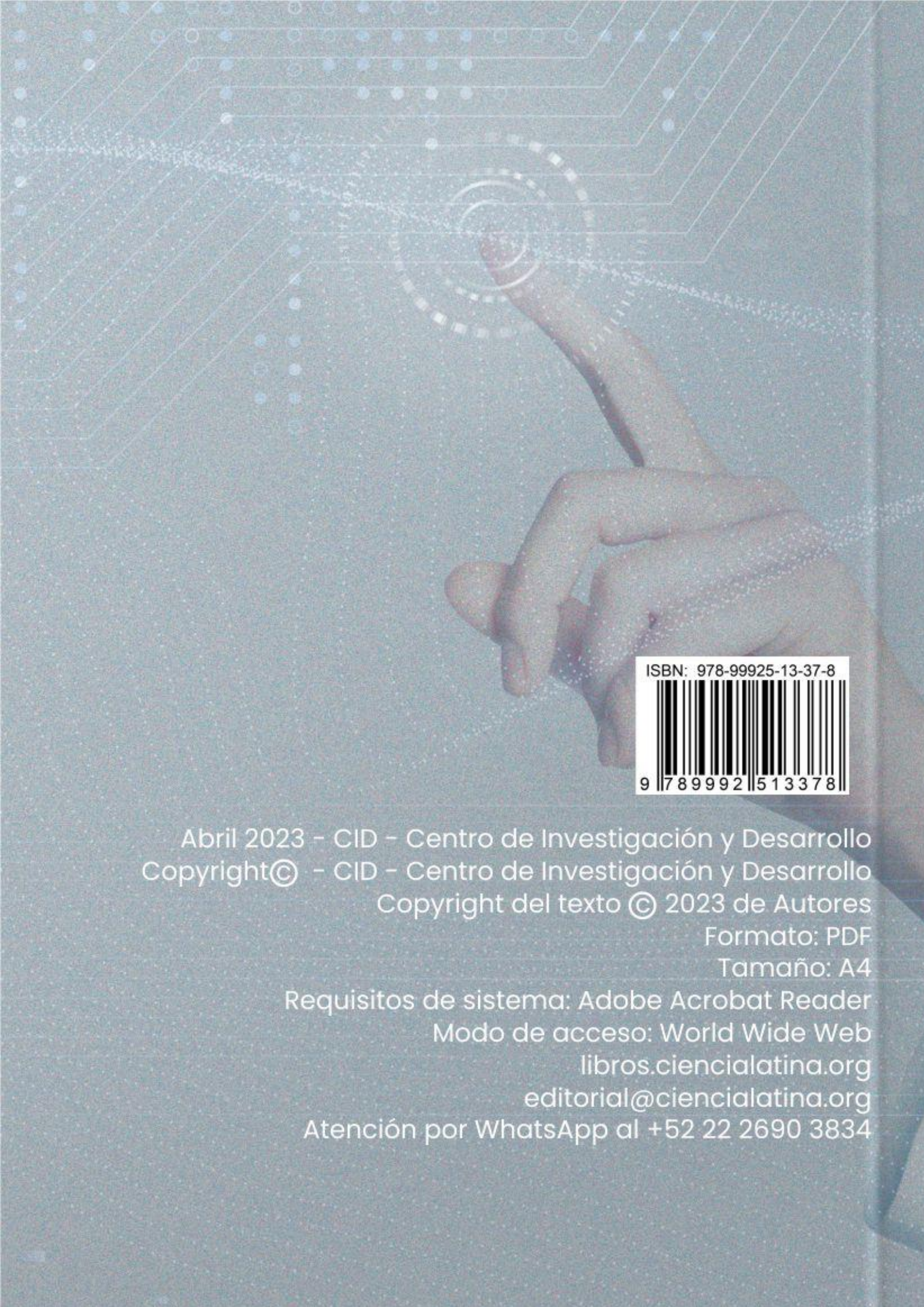
102 respuestas



Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados

102 respuestas





ISBN: 978-99925-13-37-8

Abril 2023 - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright© - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright del texto © 2023 de Autores
Formato: PDF
Tamaño: A4
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
libros.ciencialatina.org
editorial@ciencialatina.org
Atención por WhatsApp al +52 22 2690 3834