

Revista Killkana Sociales

Volumen 2, Número 2, mayo-agosto 2018

ISSN impreso: 2528-8008

ISSN electrónico: 2588-087X

Número especial

I Jornadas Internacionales de Innovación Educativa



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CUENCA**
COMUNIDAD EDUCATIVA AL SERVICIO DEL PUEBLO

Cuenca, agosto de 2018

Revista Killkana Sociales

ISSN IMPRESO: 2528-8008

ISSN ELECTRÓNICO: 2528-087X

Departamento de Posgrado, Investigación
Vinculación con la Sociedad y Publicaciones
de la Universidad Católica de Cuenca

✉ Av. de Las Américas y Humbolt
Código Postal 010101, Cuenca - Ecuador
✉ killkana.investigacion@ucacue.edu.ec

📞 Central telefónica:

+593 (07) 2-830-751

+593 (07) 2-824-365

+593 (07) 2-826-563

🌐 <http://www.ucacue.edu.ec>

Volumen 2, Número 2

Publicación Triannual

Diseño, diagramación y maquetación en L^AT_EX

Ing. Rodolfo Barbeito Rodríguez

English texts' reviewer

Tania Cecilia Bustamante Saavedra

Impresión: Editorial Universitaria Católica (EDÚNICA)

El sistema tipográfico empleado para componer la revista es L^AT_EX, software libre utilizado para la comunicación y publicación de documentos científicos de alta calidad. Killkana Sociales emplea la clase killkanaS.cls, desarrollada especialmente para la revista y disponible para los autores en la página web <http://killkana.ucacue.edu.ec>



COMITÉ CIENTÍFICO INTERNO

- Lic. Marilyn Balmaseda Mederos, MSc. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Orlando Álvarez Llamoza, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Jaime Tinto Arandes, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Juan Carlos González, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Lorgio Aguilar Aguilar, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Santos Castillo Gaona, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Julio Conchado Martínez, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Mario Donoso Correa, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Ismael Minchala Ávila, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Dra. Milagro Rodríguez Andino, Phd. / Universidad Católica de Cuenca.
Od. Esp. Lorena González Campoverde. / Universidad Católica de Cuenca.
Dr. Edgar Curay Vanegas, Mgs. / Universidad Católica de Cuenca.

COMITÉ CIENTÍFICO EXTERNO

- Dr. Antonio Sacoto Salamea, Phd. / Universidad de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos.
Dr. Carlos Parma, Phd. / Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
Dr. Eber Orozco Guillén, Phd. / Universidad Politécnica de Sinaloa, México.
Dr. Adolf Sotoca, Phd. / Universidad Politécnica de Cataluña, España.
Dr. Gonzalo Salerno, Phd. / Universidad de Catamarca, Argentina.
Dr. Kai Tucci, Phd. / Universidad de Los Andes, Venezuela.
Dr. Carlos Echeverría, Phd. / Universidad de Los Andes, Venezuela.
Dr. Néstor Galán, Phd. / Universidad Politécnica de Sinaloa, México.
Dr. Julian Mora Aliseda, Phd. / Universidad de Extremadura, España.

DIRECTOR DE LA REVISTA

- Ing. Rafael García Abad, MSc. / Director del Departamento de Posgrado, Investigación,
Vinculación con la Sociedad y Publicaciones



COMITÉ CIENTÍFICO CONGRESO

Alena Kárpava / Universidad de Granada, España.
Francisca Marli Rodrigues de Andrade / Universidade Federal Fluminense, Brasil
J. Isaac Uribe Alvarado / Universidad de Colima, México
Jesús Jornet Meliá / Universidad de Valencia, España
Lucas Palacios Liberato / Universidad de Ciencias y Humanidades, Perú
Marielsa Emilia López Herrera / Universidad Nacional de Educación, Ecuador
Pedro Carlos Martínez Suárez / Universidad Católica de Cuenca
Verónica Juárez Ramos / Universidad de Almería, España

Presentación

El debate sobre la educación va encaminado hacia varios asuntos que la escuela o la enseñanza tradicional han olvidado. Un elemento clave para cambiar esta visión ortodoxa y desfasada es la INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Por tanto, es necesario que todos los actores del ámbito de la educación de manera general y de la Educación Superior de manera particular, se mantengan en la búsqueda permanente de incrementar su nivel de conocimientos sobre las diferentes tendencias pedagógicas que en la actualidad los mejores sistemas educativos están incluyendo dentro de su cultura escolar.

Con este antecedente se puede observar la necesidad de un cambio radical en la visión de la educación tradicional a una educación innovadora y de calidad.

En esta ocasión la Revista de Investigación Científica Killkana Sociales ha dedicado el presente número a la recopilación de los temas tratados en la “*I Jornada Internacional de Innovación Educativa: Tendencias Contemporáneas*” desarrollada del 2 al 6 de julio de 2018. Se incluyen además aportes de docentes y estudiantes que son el resultado de investigaciones y de revisiones bibliográficas, que se encuentran directamente relacionadas con la temática del evento.

Los artículos presentados para esta edición de Killkana abordan aspectos de importancia entre los que se cuentan el Aprendizaje Basado en Problemas; las estrategias y estilos de aprendizaje; los enfoques educativos, culturales, éticos y en valores de la Educación Inicial; las prácticas inclusivas de los docentes; las narrativas digitales como estrategias didácticas innovadoras en educación; la tutoría académica y las herramientas web 2.0 en la educación superior; las inteligencias Múltiples en el trabajo docente; la vinculación Universidad – Sociedad: espacio para generar creatividad e innovación; y finalmente, la investigación formativa como herramienta para la innovación educativa.

Espacios académicos como la *I Jornada Internacional de Innovación Educativa: Tendencias Contemporáneas*, generan nuevas ideas, enfoques y prácticas innovadoras en nuestras aulas tanto en el plano de los estudiantes como de los docentes, desde una comunicación bidireccional.

El objetivo general de la Jornada Internacional radicó en capacitar sobre tendencias pedagógicas - cognitivas, metodológicas y prácticas contemporáneas en el ámbito de la innovación educativa para la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje, mediante la aplicación del juego como estrategia didáctica y de las NTIC como recurso fundamental en procesos de innovación educativa. Lo dicho permite desarrollar entornos escolares comprometidos con la salud como factor clave para el óptimo desarrollo físico y saludable del cuerpo y la mente y reconocer las inteligencias múltiples propias y de los pares para el diseño de programas dentro del aula, aplicando técnicas de estimulación de la inteligencia en las primeras etapas de la infancia.

En función de lo manifestado, en la I Jornada Internacional de Innovación Educativa se presentaron diferentes temáticas innovadoras a nivel mundial relativas a las inteligencias múltiples y el diseño de ambiente basados en ellas; la Neuroestimulación y el Método Neuropoint

como herramienta para estimular un mayor potencial inteligente en edades tempranas; el Aula saludable desde el punto de vista de la promoción de la salud, la vida activa y el control de sentimientos dentro y fuera del aula; Mindfulness (atención plena o conciencia plena a las experiencias internas y externas); el uso de las NTIC en el aula, y, las narrativas digitales como didácticas de enseñanza; con la participación de prestigiosos ponentes de México, España, Cuba y Ecuador, dando una visión amplia de temas que están en pleno debate internacionalmente.

De vital importancia es el análisis de la incursión de las TICs en las prácticas de aula que supone un elemento claro de comunicación y de incorporación de un recurso propio de ámbitos informales y no formales. La inclusión de estos recursos en las metodologías pedagógicas docentes es una expresión de cómo los centros de educación están pretendiendo, progresivamente, adaptarse a las necesidades y exigencias actuales del alumnado y profesorado.

El elemento común a todo lo mencionado es entender el proceso de enseñanza aprendizaje como un ejercicio no exclusivamente de transmisión de conocimientos, sino que el estudiante construya su propio conocimiento, superando retos, respondiendo a cuestiones y planteamientos nuevos, en definitiva, que se enfrente a situaciones problemáticas, tal como lo propuso la UNESCO en el año 2015.

Existe, por tanto, una gran necesidad de cambiar las metodologías tradicionales, pensando la formación escolar desde un orientación más innovadora e interactiva. Esto conlleva la introducción de nuevos materiales y herramientas motivadoras en los espacios escolares. Todo lo anteriormente descrito, conlleva un reto ambicioso en la actualidad educativa.

Desde el Centro de Investigación en Educación y las carreras de la Unidad Académica de Educación, se identifican estadios esenciales para lograr el proceso de generación de interrelación de conocimientos y de desarrollo de competencias por parte docentes y estudiantes.

Para integrar en el aula los nuevos conocimientos, las metodologías, herramientas, y estrategias innovadoras, así como, las NTICs, es importante adecuar los recursos al contexto específico, crear recursos propios para el aula, compartir los descubrimientos y socializar las nuevas situaciones que han sido creadas, por tal razón, es gratificante para los autores de los artículos presentados, la posibilidad de publicar en la Revista de Investigación Científica “Killkana Sociales” que se va posicionando a paso firme como un importante espacio de consulta y referencia para la preservación, desarrollo y promoción de la ciencia y la cultura.

Dr. Pablo Fernando Cisneros Quintanilla, PhD.
Decano, Unidad Académica de Educación, Artes y Humanidades
Universidad Católica de Cuenca, Ecuador.

Índice general

| | |
|---|-----------|
| Presentación... | V |
| El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza | 1 |
| <i>Norma Isabel Palta Valladares*, Juan Patricio Sigüenza Orellana y Jhoana Fernanda Pulla Merchán</i> | |
| Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología Educativa | 9 |
| <i>Hilda Josefina Trelles Astudillo *, Hugo Patricio Alvarado Maldonado y María Luisa Montánchez Torres</i> | |
| Enfoques educativos, culturales, éticos y en valores de la Educación Inicial . . | 17 |
| <i>Nancy Viviana Campoverde Yugcha*, Jessica Michelle García Cárdenas, Mayra Alejandra Guamán Lema, María Daniela Ramonez Cárdenas y Karla Ximena Romero Arellano</i> | |
| Prácticas inclusivas de los docentes | 25 |
| <i>Wilson García Guevara*, Óscar Belesaca y Gabriela Jara Saldaña</i> | |
| Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas | 31 |
| <i>Andrés Hermann Acosta*</i> | |
| La tutoría académica y la herramienta web 2.0: podcast, en la educación superior | 39 |
| <i>Juan Patricio Sigüenza Orellana*, María Luisa Montánchez Torres y Norma Isabel Palta Valladares</i> | |
| Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget | 47 |
| <i>Zaira Ramírez Apud López* y Tammara Ramírez Apud López</i> | |
| Vinculación Universidad - Sociedad: espacio para generar creatividad e innovación | 53 |
| <i>Pablo Fernando Cisneros Quintanilla* y Karina Luzdelia Mendoza Bravo</i> | |
| La investigación formativa como herramienta para la innovación educativa . . | 59 |
| <i>Edgar Rigoberto Curay Banegas* y Oscar Santiago Vanegas Quizhpi</i> | |

| | |
|---|----|
| Directrices para autores de la revista Killkana Sociales | 65 |
| Cómo usar la clase de documento L ^A T _E X ‘killkanaS.cls’ de la revista Killkana Sociales | 71 |
| Sistema y proceso de arbitraje de la revista Killkana Sociales | 81 |

El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza

Problem-Based Learning as a didactic strategy in the teaching process

Norma Isabel Palta Valladares^{1*}, Juan Patricio Sigüenza Orellana¹ y Jhoana Fernanda Pulla Merchán¹

¹ Universidad Católica de Cuenca

*lnpalta@ucacue.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.291

Resumen

El presente artículo pretende determinar la utilización del Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza, para ello se identificó el nivel de conocimientos y el estado actual de utilización del ABP en el proceso de enseñanza aprendizaje. El trabajo de campo se realizó en la Escuela de Educación General Básica José de la Vega del cantón Paute, provincia del Azuay, Ecuador en el año académico 2016-2017. Se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes del octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica; además se realizó un análisis de las Planificaciones Didácticas, empleándose para ello una matriz de revisión documental para cada documento. Se identificó que el ABP, es una estrategia didáctica que permite que el educando construya su aprendizaje mediante la participación activa, investigativa y crítica llevándole a un aprendizaje significativo, además se comprobó que el nivel de conocimientos sobre el ABP es casi nulo en docentes y estudiantes, así como su utilización en los procesos de enseñanza.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, Ciclo del Aprendizaje, Metodología de Enseñanza, Aprendizaje.

Abstract

The purpose was to determine the use of Problem Based Learning (PBL) as a didactic strategy in the teaching process. Fieldwork was carried out at the José de la Vega Basic General Education School in Paute, province of Azuay, Ecuador; in the academic year 2016-2017. With teachers, male and female students from the eighth, ninth and tenth of General Basic Education. The survey technique was used by using printed forms; in addition, an analysis of the Didactic Schedules was made using a document review matrix for each document. Identifying that PBL is a didactic strategy that allows the learner to construct their learning through active, investigative and critical participation leading to a significant learning; in addition, it was identified that the level of knowledge about the PBL is almost null in the teachers, as well as its use in teaching process.

Key words: Problem-Based Learning, Learning Cycle, Teaching Methodology, Learning.

1 Introducción

La estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) no es nueva en el contexto educativo. Sus orígenes están aproximadamente en los años 60 en la Universidad MacMaster de Canadá en la Facultad de Medicina, pues esta metodología nace con el firme propósito de mejorar la formación de profesionales en esa área, ya que los estudiantes se formaban con las estrategias didácticas del método tradicional el cual se basa en clases magistrales y un dominio predominante del contenido teórico (Arpí Miró y cols., 2012).

Por lo tanto, es necesario abordar las estrategias didácticas basadas en el método tradicional y reemplazarlas

por estrategias innovadoras, las mismas que se centran en la actividad del educando para la construcción de su conocimiento. En tal virtud, la presente investigación busca determinar si en el contexto educativo ecuatoriano se utiliza el Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza, ya que se la concibe como una estrategia que requiere que los educandos se involucren de forma activa en su propio aprendizaje para desarrollar la formación auto dirigida. Es decir, el docente deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza para convertirse en un facilitador, guía, asesor o tutor y exige que el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje sea el educando a través de una participación activa en

la construcción del conocimiento (Escribano y Del Valle, 2008).

Por ello Barrows (1986) manifiesta que todo docente debe conocer las características del ABP, las cuales se describen a continuación:

- El aprendizaje está centrado en el estudiante.
- El aprendizaje se aprende en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de organización y el estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje auto dirigido.

Además de estas características, el ABP promueve la participación activa de los estudiantes con el fin de que sean capaces y responsables de proponer la solución a un problema planteado, solución que debe surgir del trabajo en equipo. Esto evidencia el trabajo colaborativo y cooperativo y a su vez promueve el desarrollo de otras competencias a lo largo de su formación.

Por otro lado, es necesario conocer las ventajas que implica la aplicación de la estrategia didáctica del ABP, tal como lo reconoce la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo - Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2008), quienes destacan que el ABP promueve:

- Estudiantes con mayor motivación.
- Un aprendizaje más significativo.
- Desarrollo de habilidades de pensamiento.
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje e integración de un modelo de trabajo.
- Posibilita mayor retención de información.
- Permite la integración del conocimiento.

Teniendo claras las características y ventajas del ABP, es menester describir el rol del docente en la aplicación de esta estrategia, rol que requiere que el docente deje de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje para convertirse en tutor, asesor u orientador ante las inquietudes de sus estudiantes. A continuación se mencionan algunas funciones del docente en el desarrollo de esta metodología:

- Da un papel protagonista al estudiante en la construcción de su aprendizaje.
- Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus estudiantes.
- Es un guía, tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los estudiantes cuando le necesitan y les ofrece información cuando es preciso.
- El papel principal es ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades de aprendizaje.
- Ayuda a sus estudiantes a pensar críticamente, orientando sus reflexiones y formulando cuestionamientos importantes.
- Realizar sesiones de tutoría con los estudiantes (De innovación educativa, 2008, p.12).

Como se describe, el papel del docente en el ABP es de guía, el mismo que orienta, asesora o sugiere mecanismos para superar las inquietudes que se presentan en la resolución del problema planteado, pero siempre dejando la responsabilidad de aprendizaje a los mismos educandos.

En cambio el rol del estudiante en esta estrategia es de un sujeto activo que aprende por medios propios y sugeridos, dejando atrás su pasividad en el proceso de enseñanza, para lo cual debe desarrollar ciertas características:

- Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje.
- Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan.
- Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje.

El estudiante tiende a ser un sujeto con responsabilidades propias de las cuales dependerá su aprendizaje, además debe tener presente que para la resolución del problema planteado cuenta con un equipo de trabajo en donde cada sujeto colabora en la resolución del problema.

Teniendo claras las funciones del docente y educando, es necesario describir el proceso de planificación del ABP, el mismo que inicia con el diseño de un problema real, dicho diseño está a cargo del docente. Para Morales y Landa (2004), el problema debe plantear un conflicto cognitivo, debe ser retador, interesante y motivador para que el estudiante se interese por buscar la solución al problema planteado.

En la planificación del problema se deben tener presentes los siguientes aspectos:

- Seleccionar los objetivos que los estudiantes buscarán alcanzar.
- Escoger la situación problema, la misma que debe ser lo suficientemente compleja, pero no imposible de resolver.
- Orientar las reglas de la actividad y el trabajo en equipo para cuando existan conflictos entre compañeros.
- Establecer un tiempo y especificarlo para la resolución del problema, y se debe tomar en cuenta que el tiempo no sea demasiado largo.
- Organizar sesiones de tutorías para atender inquietudes (De innovación educativa, 2008, p.7).

Una vez que se ha diseñado el problema se debe plantear para que sea resuelto, y se propone el siguiente esquema metodológico del ABP, el mismo que contiene ocho pasos que se describen a continuación:

- 1) Leer y analizar el escenario del problema.
- 2) Realizar una lluvia de ideas.
- 3) Hacer una lista de aquello que se conoce.
- 4) Hacer una lista de aquello que se desconoce.
- 5) Hacer una lista de aquello que se necesita para resolver el problema.
- 6) Definir el problema.
- 7) Obtener información.
- 8) Presentar resultados (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004, p.153).

El esquema propuesto puede emplearse en varias sesiones de clases, pues la resolución de un problema no se realiza en una sola hora de clase.

Para concluir con éxito la aplicación del ABP, los docentes deben considerar que esta estrategia requiere la aplicación de los componentes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Es decir, los estudiantes deben tener la posibilidad de evaluarse a sí mismos, a sus compañeros y al tutor. Entre los criterios a ser evaluados se debe considerar el aporte de cada miembro al grupo de trabajo, las asesorías del docente y los resultados obtenidos (Poot-Delgado, 2013).

La evaluación del ABP también requiere un cambio en la forma de evaluar, pues si bien es cierto que se emplean los mismos instrumentos de la evaluación convencional, el cambio está en la forma en que se emplean dichos instrumentos, pues no se pueden evaluar aspectos que reflejen memorización del contenido sino por el contrario, que evidencien el análisis, reflexión y crítica en la construcción del conocimiento. Monterrey (2008), menciona algunos instrumentos de evaluación que pueden emplearse en la evaluación del ABP:

- a) Examen escrito,
- b) Examen práctico,
- c) Mapas conceptuales,
- d) Evaluación del compañero, autoevaluación, evaluación al tutor,
- e) Presentación oral y
- f) Reporte escrito.

Realizada la descripción de los componentes teóricos y prácticos, tales como concepciones generales, procesos de aplicabilidad y sistemas de evaluación, se puede establecer que el presente trabajo de investigación es diferente de otros porque no existe un estudio del ABP en el área de Educación General Básica (EGB), sin embargo se identifica el trabajo de Palta (2016) aplicado en la Universidad Católica de Cuenca. Dicho trabajo se realizó para identificar la aplicación del ABP en el ámbito universitario y posteriormente proponer la estructura didáctica para su correcta implementación en el proceso de enseñanza. Otros estudios se identifican en la Universidad Casa Grande de Guayaquil, la misma presentó el ABP como un enfoque pedagógico en estudiantes de postgrado de Neonatología, con la implementación y la aplicación del ABP para que los estudiantes puedan enfrentarse a un problema incierto como lo hacen los expertos en la vida real (Chávez, 2009).

Como se describe anteriormente, las investigaciones están encaminadas a las áreas universitarias, en cambio el presente estudio se centra en el área de EGB, ya que en este ámbito el proceso de enseñanza-aprendizaje se diferencia del área universitaria. En la Educación General Básica, la propuesta a trabajar con la metodología del ABP, debe articularse al logro de los resultados de aprendizaje, los mismos que están declarados como una política pública en el ámbito de la educación ecuatoriana.

2 Metodología

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cuali-cuantitativo, el mismo que permitió medir y obtener resultados en cuanto al nivel de conocimiento de los docentes sobre el ABP y el estado de utilización del ABP en básica superior de la Escuela de Educación General Básica José de la Vega del cantón Paute, provincia del Azuay. La investigación cualitativa, como indica su propia denominación, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno. Busca un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible y la investigación cuantitativa es la que analiza diversos elementos que pueden ser medidos y cuantificados. Toda la información se obtiene a base de muestras de la población, y sus resultados son extrapolables a toda la población, con un determinado nivel de error y nivel de confianza (Palacios, 2006).

Para la recolección de información se desarrolló una investigación de tipo exploratoria y descriptiva. Esta investigación es exploratoria, porque busca una adecuada implementación del ABP en el proceso de enseñanza y descriptiva porque se especifican características, ventajas, desventajas, propósito o situaciones del fenómeno que se estudia.

La población en estudio corresponde a 5 docentes, 66 estudiantes de básica superior y 106 documentos de planificación curricular. Al no cumplir con los requisitos para la selección de la muestra de docentes y estudiantes, se consideró el total de la población.

Para la obtención de la muestra en los documentos curriculares se trabajó con un margen de error del 5 %, 50 % de heterogeneidad y 95 % de confiabilidad, dando como resultado 84 documentos a ser analizados.

El procedimiento para el desarrollo de la presente investigación se inició con la elaboración de los cuestionarios, luego se solicitó la valoración a dos expertos en el área académica, catedráticos de la Universidad Católica de Cuenca, los mismos que observaron que los ítems propuestos responden a contribuir el alcance de los objetivos planteados; sin embargo, se hicieron observaciones en cuanto a la forma de diagramación de los instrumentos; así como ciertos términos en algunas preguntas planteadas.

Los cuestionarios estuvieron diseñados de acuerdo a las dos variables planteadas: Aprendizaje Basado en Problemas y la estrategia didáctica, esta última es la instancia que acoge a los métodos, técnicas y procedimientos didácticos; que permitirán al docente dirigir con pericia el aprendizaje de sus estudiantes (Carrasco, 2004).

Para el análisis de datos se realizaron los cuadros estadísticos de todas las variables objeto de estudio, obteniendo de manera ágil los resultados, lo que permitió identificar omisiones en las diferentes preguntas, posteriormente se representó la información en tablas, las mismas que fueron dispuestas en función a los ámbitos de investigación.

Al tener la investigación un enfoque cuali-cuantitativo se reconoce los niveles de conocimiento, así como el estado de utilización del ABP, información que es contextualizada según el entorno en el que se presentó el problema.

En la siguiente tabla se describen las técnicas e instrumentos para la recolección de información:

Tabla 1 Técnicas e instrumentos para la recolección de información

| Tipo de instrumento | Informante | Instrumento de recolección | Instrumento de registro |
|--|-----------------------|----------------------------|-------------------------|
| Encuesta | Docentes | Cuestionario | Encuesta |
| Matriz de revisión documental del Plan de Unidad Didáctica | Documentos académicos | Cuestionario | Matriz |
| Encuesta | Estudiantes | Cuestionario | Encuesta |

Elaborado: Autores, 2017

3 Análisis de resultados

Se procedió con un análisis descriptivo y correlacional de todas las variables.

Tabla 2 Usted tiene conocimiento del proceso didáctico para la aplicación del ABP

| | Fr. | Por. |
|-------------------|-----|-------|
| Totalmente | 2 | 40 % |
| En su mayor parte | 3 | 60 % |
| Parcialmente | 0 | 0 % |
| Ninguno | 0 | 0 % |
| Total | 5 | 100 % |

Fuente: Encuesta a docentes

Elaborado: Autores, 2017

Analizada la tabla 2 que corresponde a la dimensión de aplicabilidad del ABP se identifica que el 40 % de los docentes reconocen tener un conocimiento total del proceso didáctico para la aplicación del ABP, lo cual resulta contradictorio ya que en la tabla 4 el 50 % de los estudiantes manifiestan que los trabajos en grupo son para exposiciones de temas abordados en clase, aspecto que de acuerdo a la fundamentación conceptual es erróneo ya que los trabajos en grupo son para debatir, plantear, investigar, etc. Además en la tabla 6 el 83, 3 % de los estudiantes reconocen que a veces los docentes aplican tutorías para el desarrollo de los trabajos, aspecto que de acuerdo a la fundamentación conceptual debería ser predominante en las actividades de enseñanza. Por otro lado en la matriz de revisión documental se evidencia un desconocimiento de los docentes en el sistema integral de evaluación del ABP ya que el 100 % de los docentes aplica solo la evaluación sumativa.

Tabla 3 Aplicabilidad del ABP

| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Rara vez | | Omisiones | | Total | |
|---|---------|------|--------------|------|---------|------|----------|------|-----------|------|-------|------|
| | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. |
| Preg. 2.2 El problema que diseña está en relación a la asignatura. | 2 | 40% | 0 | 0% | 1 | 20% | 0 | 0% | 2 | 40% | 5 | 100% |
| Preg. 2.2 En el problema que diseña: Intervienen otras asignaturas o áreas. | 1 | 20% | 3 | 60% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 20% | 5 | 100% |
| Preg. 2.3 Cuando el problema es multidisciplinario, participan los docentes de otras asignaturas. | 3 | 60% | 0 | 0% | 1 | 20% | 1 | 20% | 0 | 0% | 5 | 100% |
| Preg. 2.4 Usted como docente-tutor planifica sesiones de tutorías. | 2 | 40% | 2 | 40% | 0 | 0% | 1 | 20% | 0 | 0% | 5 | 100% |

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: Autores 2017

Analizada la tabla 3 que corresponde a la dimensión de aplicabilidad del ABP se identifica que el 60 % de los docentes reconoce que siempre en el diseño de un problema intervienen docentes de otras asignaturas, lo cual resulta contradictorio ya que en la revisión documental de las planificaciones se evidencia que el 100 % de los docentes aplica la estrategia del ciclo del aprendizaje y no el ABP. Por otro lado, los docentes no reconocen la importancia del trabajo en equipo y la tutoría que deben brindar los docentes, elementos que según la fundamentación conceptual son esenciales para el éxito del ABP.

En base al presente análisis el nivel de conocimientos que los docentes disponen sobre la aplicabilidad del ABP, está por debajo del 40 %, lo cual se corrobora con los resultados obtenidos en la encuesta y en base a ciertos conceptos explícitos colocados en la fundamentación conceptual de la presente investigación, los mismos que proporcionan suficientes elementos de juicio a la hora del análisis de resultados.

Tabla 4 Actividades de aprendizaje asistido por el docente

| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Omisiones | | Total | |
|--|---------|-------|--------------|-------|---------|------|-----------|------|-------|------|
| | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. |
| Preg. 2.1 El docente según la clase plantea: Un problema para resolverlo. | 23 | 34,8% | 40 | 60% | 0 | 0% | 3 | 4,5% | 66 | 100% |
| Preg. 2.1 El docente según la clase plantea: Actividades como sumar, construir, establecer criterios, semejanzas, etc. | 47 | 71,2% | 16 | 24,2% | 1 | 1,5% | 2 | 3,0% | 66 | 100% |
| Preg. 2.2 Los trabajos en grupo en clase son para: Realizar exposiciones sobre el tema de clase. | 33 | 50% | 32 | 48,4% | 0 | 0% | 1 | 1,5% | 66 | 100% |
| Preg. 2.2 Los trabajos en grupo en clase son para: resolver problemas planteados. | 27 | 40,9% | 35 | 53,0% | 1 | 1,5% | 3 | 4,5% | 66 | 100% |

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: Autores 2017

Analizada la tabla 4 de la dimensión dos de la actividad de aprendizaje asistido por el docente (construcción del conocimiento) y de acuerdo a los resultados obtenidos en las encuestas a estudiantes, se evidencia en un 71,2 % que la temática de la clase está encaminada a actividades específicas como sumar, construir, establecer criterios,

semejanzas, entre otras actividades y que los trabajos en grupo en las horas clase son para realizar exposiciones sobre el tema de la clase, lo que evidencia que no se está trabajando con la metodología del ABP, Esta de acuerdo a la fundamentación conceptual consta de pasos consecutivos como: planteamiento, asesoramiento, dirección del problema, retroalimentación y evaluación final; por el contrario se trabaja con actividades que están encaminadas al logro de la destreza con criterio de desempeño planteada en la planificación, lo cual corrobora que la metodología declarada es el ciclo de aprendizaje y no el ABP.

Tabla 5 Actividades de aprendizaje autónomo

| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Omissiones | | Total | |
|--|---------|-------|--------------|-------|---------|------|------------|------|-------|------|
| | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. |
| Preg. 3.1 En las actividades autónomas el docente propone: La resolución de tareas de manera individual. | 50 | 75,7% | 15 | 22,7% | 0 | 0% | 1 | 1,5% | 66 | 100% |
| Preg. 3.1 En las actividades autónomas el docente propone: Investigaciones bibliográficas que dan como resultado un informe. | 10 | 15,1% | 50 | 75,7% | 3 | 4,5% | 3 | 4,5% | 66 | 100% |
| Preg. 3.1 En las actividades autónomas el docente propone: Resolución de problemas en forma grupal. | 19 | 28,7% | 43 | 65,1% | 1 | 1,5% | 3 | 4,5% | 66 | 100% |
| Preg. 3.2 El docente le proporciona fuera de las horas de clase tutorías. | 7 | 10,6% | 55 | 83,3% | 4 | 6,0% | 0 | 0% | 66 | 100% |

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: Autores 2017

Analizada la tabla 5 de la dimensión de actividades de aprendizaje autónomo y práctico se evidencia en el 75,7 % de los estudiantes manifiesta que los trabajos enviados están orientados a la resolución de ejercicios o tareas de manera individual y en un 83,3 % que el docente no proporciona tutorías u orientaciones fuera de las horas de clases, con lo cual se corrobora que la metodología a emplearse en los procesos de enseñanza-aprendizaje no corresponde al ABP, la misma que de acuerdo a la fundamentación conceptual requiera el trabajo en grupo y la asesoría del docente frente a dudas y dificultades del educando

Tabla 6 Actividades de aprendizaje autónomo

| | Lee y analiza el problema | | Realiza comentarios o lluvia de ideas. | | Hace una lista de lo que conoce y desconoce. | | Realiza un cronograma de actividades para realizar el trabajo. | | Procede directamente a la búsqueda de información. | |
|------------|---------------------------|-------|--|-------|--|-------|--|-------|--|-------|
| | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. |
| Siempre | 45 | 68,1% | 16 | 24,2% | 7 | 10,6% | 24 | 36,3% | 25 | 37,8% |
| A veces | 20 | 30,3% | 30 | 45,4% | 39 | 59,0% | 37 | 56,0% | 39 | 59,0% |
| Nunca | 1 | 1,5% | 20 | 30,3% | 20 | 30,3% | 4 | 6,0% | 2 | 3,0% |
| Omissiones | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 1,5% | 0 | 0% |
| Total | 66 | 100% | 66 | 100% | 66 | 100% | 66 | 100% | 66 | 100% |

Fuente: Encuesta a estudiantes

Elaborado: Autores 2017

Analizada la tabla 6 de la dimensión tres de las actividades de aprendizaje autónomo y práctico se identifica un desconocimiento de los estudiantes para llegar a la resolución de un problema, pues ellos manifiestan en un

68,1 % que leen y analizan el problema y que posteriormente buscan la resolución al mismo, en porcentajes por debajo del 40 % reconocen que realizan comentarios o lluvias de ideas, elaboran listas de lo que desconocen y realizan cronogramas de trabajo, pasos que de acuerdo a la fundamentación conceptual del ABP deben desarrollarse en iguales proporciones. Además se evidencia que los educandos no siguen la secuencia didáctica en el desarrollo de los ocho pasos planteados para resolver el problema, aspecto que evidencia la no aplicabilidad de ABP en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Tabla 7 Metodología

| | Si | | No | | Total | |
|--|-----|-------|-----|-------|-------|-------|
| | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. |
| La metodología declarada corresponde al (ABP). | 0 | 0 % | 84 | 100 % | 84 | 100 % |
| La metodología declarada es el ciclo de aprendizaje. | 84 | 100 % | 0 | 0 % | 84 | 100 % |

Fuente: Ficha de análisis del Plan de Unidad Didáctica

Elaborado: Autores 2017

Analizada la tabla 7 correspondiente a la metodología declarada en el Plan de Unidad Didáctica y de acuerdo a los resultados obtenidos se puede deducir que la metodología a emplearse en los procesos de enseñanza-aprendizaje es el Ciclo del Aprendizaje y no el ABP, con lo cual se descarta que el ABP se aplica en las sesiones de clase tal como lo sostienen en un 60 % los docentes en la encuesta aplicada a esta población. Además se evidencia que se sigue educando con estrategias didácticas tradicionales las mismas que conciben al docente como el dueño del saber y al educando como un sujeto pasivo y mero receptor de contenidos.

Tabla 8 Actividades de aprendizaje asistido por el docente

| | Si | | No | | Total | |
|---|-----|-------|-----|-------|-------|-------|
| | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. |
| Consta el planteamiento, asesoramiento y dirección del problema. | 0 | 0 % | 84 | 100 % | 84 | 100 % |
| Desarrolla actividades para lograr la destreza con criterio de desempeño planteada en la planificación. | 84 | 100 % | 0 | 0 % | 84 | 100 % |
| Los trabajos enviados están declarados como un problema. | 0 | 0 % | 84 | 100 % | 84 | 100 % |
| Para el desarrollo del problema se propone conformar grupos de trabajo. | 21 | 25 % | 63 | 75 % | 84 | 100 % |

Fuente: Ficha de análisis del Plan de Unidad Didáctica

Elaborado: Autores 2017

Según la tabla 8 correspondiente al análisis del Plan de Unidad Didáctica, y de acuerdo a los resultados obtenidos se puede establecer en un 100 % que no se aplica la metodología del ABP en la actividades de aprendizaje asistido por

el docente ni en las actividades autónomas, por el contrario se evidencia en un 100 % el desarrollo de actividades para lograr la destreza con criterio de desempeño planteada en las planificaciones de las diferentes asignaturas, elemento que se corrobora en la encuesta a estudiantes, cuando los mismos reconocen en un 71,2 % que las actividades a desarrollarse en las clases corresponden a establecer ejercicios, semejanzas, entre otras actividades.

En un 75 % se evidencia, el desarrollo de problemas mediante la conformación de grupos, sin embargo los problemas planteados corresponden a enunciados que no evidencian el nivel de complejidad que se requiere para la aplicación de la metodología del ABP; razón por la cual, son resueltos mediante instrucciones enunciadas por el docente, durante la sesión de clase.

Tabla 9 Evaluación

| | Si | | No | | Total | |
|---|-----|-------|-----|--------|-------|-------|
| | Fr. | Por. | Fr. | Por. | Fr. | Por. |
| Esta declarada la auto-evaluación del educando. | 2 | 2,3 % | 82 | 97,6 % | 84 | 100 % |
| Se evidencia la coevaluación. | 0 | 0 % | 84 | 100 % | 84 | 100 % |
| La evaluación expresada es de carácter sumativa (Solo-Docente). | 84 | 100 % | 0 | 0 % | 84 | 100 % |

Fuente: Ficha de análisis del Plan de Unidad Didáctica

Elaborado: Autores 2017

Analizada la tabla 9 correspondiente al Plan de Unidad Didáctica, dimensión cuatro de evaluación y de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede deducir que el cien por ciento de la planta docente realiza la evaluación de los aprendizajes, y que es casi nula la autoevaluación pues tan solo en dos de las 84 planificaciones analizadas se evidenció la declaración de autoevaluación, siendo nula la coevaluación, con estos porcentajes se puede reafirmar el desconocimiento de los docentes sobre la metodología del ABP. Además se evidencia que el sistema de evaluación está centrado en el método tradicionalista en donde el docente evalúa conforme su autoridad y no evidenciando el desarrollo de capacidades, competencias y destrezas, aspectos propuestos en la estrategia didáctica del ABP.

4 Conclusiones

Realizado el trabajo de investigación *El aprendizaje Basado en Problemas como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, en la Escuela de Educación General Básica José de la Vega, se puede establecer las siguientes conclusiones:

El ABP es una estrategia activa que busca promover el aprender a aprender, desarrollando un aprendizaje significativo en los educandos; es decir, un aprendizaje duradero, el mismo que es recuperado en el momento que se requiere para resolver problemas del diario vivir. Para desarrollar estas competencias en el educando se requiere que esta metodología sea trabajada en grupos pequeños de seis a

cuatro estudiantes, los mismos que analizan el problema, reconocen sus necesidades de aprendizaje sobre las cuales buscan la información que les lleve a la resolución del problema. Durante este proceso el educando desarrolla no solo competencias de aprendizaje sino también competencias sociales, las mismas que le permiten hacer y ser tolerante a la crítica, respetar los diferentes puntos de vistas entre otras actitudes. En virtud a lo antes expuesto es posible alcanzar el primer objetivo específico, el mismo que busca conocer los fundamentos conceptuales y teóricos del ABP.

En el nivel de conocimientos que los docentes disponen sobre el ABP, se puede concluir que en cuanto a concepciones generales el nivel de conocimiento está por debajo del 40 %, pues los docentes reconocen que el ABP promueve el desarrollo de habilidades de razonamiento, el pensamiento crítico, pero no reconocen como esencial el trabajo en pequeños grupos, técnica que es indispensable en el desarrollo del ABP. Tampoco reconocen la importancia de las tutorías en el desarrollo de esta estrategia, además se evidencia un desconocimiento de parte de los docentes, los cuales no reconocen el proceso didáctico del ABP ni sistema de tutorías que esta metodología requiere, menos aún se evidencia la aplicación integral de los tres componentes de evaluación. Elementos que permiten alcanzar el segundo objetivo específico: nivel de conocimientos de los docentes sobre el ABP.

En cuanto al estado actual de la utilización del ABP en la Escuela José de la Vega se puede manifestar que es nulo, pues las encuestas aplicadas a las estudiantes y el análisis del Plan de Unidad Didáctica evidencian que la metodología empleada es la del ciclo de aprendizaje. Se evidencia que en las actividades de aprendizaje asistido por el docente el trabajo autónomo, y las actividades están encaminadas a tareas individuales que propenden en un alto porcentaje el logro de la destreza con criterio de desempeño planteada en la planificación, tampoco se evidencia la aplicación del proceso de planteamiento, asesoría, dirección, retroalimentación y evaluación del ABP, elementos que permiten alcanzar el tercer objetivo específico: analizar el estado actual de la utilización del ABP.

Concluido el presente trabajo investigativo se puede manifestar que, en el contexto de EGB no se están empleando estrategias metodológicas innovadoras que propendan al desarrollo del conocimiento, por el contrario se sigue trabajando con estrategias convencionales que siguen promoviendo la pasividad del educando en la construcción del conocimiento, reduciendo el desarrollo de las habilidades de razonamiento, de trabajo en equipo, de investigación, comprensión, pero sobre todo limitando su capacidad para aprender a aprender y desarrollar un aprendizaje significativo.

Por tanto, es necesario que se tome conciencia, que la sociedad requiere que las escuelas contribuyan con la formación de los futuros profesionales, los mismos que deben desarrollar no solo un conocimiento teórico sino práctico, para enfrentar y resolver los problemas del diario vivir. Esto

a su vez requiere que los docentes implementen la estrategia didáctica del ABP, la misma que exige docentes con un solo conocimiento en su sistema de planificación, aplicación y evaluación.

5 Recomendaciones

Partiendo del análisis e interpretación de los resultados y en base a las conclusiones propuestas se establece las siguientes recomendaciones:

A la Escuela “José de la Vega” que indague acerca de mecanismos para implementar de manera paulatina estrategias didácticas que permitan evidenciar la verdadera actividad del educando en la construcción del conocimiento, para que sea el estudiante quien analice el problema planteado, proponga las formas de resolución y por ende sea capaz de plantear la resolución al problema propuesto, lo cual surge de un proceso de investigación, análisis y reflexión, elementos con los cuales se integra la parte teórica y práctica promoviendo así al aprendizaje significativo de los educandos.

Se recomienda a los docentes de EGB, innovar en las sesiones de clases con estrategias didácticas activas, que permitan al educando desarrollar capacidades, actitudes y destrezas para la vida, pero sobre todo se debe tener presente que la estrategia seleccionada debe respetar la realidad de los estudiantes, así como su ritmo y estilo de aprendizaje.

Considerar la posibilidad de implementar la estrategia didáctica del ABP en los procesos de enseñanza – aprendizaje en EGB, para posteriormente medir y evaluar en los educandos su impacto en la construcción del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Arpí Miró, C., Ávila, P., Baraldés i Capdevila, M., Benito Mundet, H., Gutiérrez del Moral, M. d. J., Orts Alís, M., ... Rostán Sánchez, C. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de innovación educativa*(216), 14–18.
- Barrows, H. (1986). *Una taxonomía de métodos de aprendizaje basado en problemas*. Illinois EE.UU.: Blackwell Publishing Ltd.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Chávez, A. (2009). *El aprendizaje basado en problemas, como enfoque pedagógico en estudiantes de postgrado de neonatología* (Inf. Téc.). Guayaquil.
- De innovación educativa, S. (2008). *Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías* (Inf. Téc.). Madrid: Servicio de innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Escribano, A., y Del Valle, . (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea, S.A.
- Monterrey, D. (2008). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño: el aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. México.
- Morales Bueno, P., y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145–157.
- Palacios, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa - Diferencias y limitaciones. , s.p.
- Palta, N. (2016). *El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica para la carrera de psicología clínica* (Inf. Téc.). Guayaquil: Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Poot-Delgado, C. A. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(2), 307–314.

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología Educativa

Strategies and learning styles and their relationship with academic performance in university students of Educational Psychology

Hilda Josefina Trelles Astudillo^{1*}, Hugo Patricio Alvarado Maldonado¹ y María Luisa Montánchez Torres¹

¹ Universidad Católica de Cuenca

*htrellesa@ucacue.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.292

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo asociar el rendimiento académico y las estrategias y estilos de aprendizaje empleados por estudiantes del segundo ciclo de Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca, de la ciudad de Cuenca, Ecuador. A partir de un enfoque de investigación cuantitativo, se realizó un estudio descriptivo explicativo, siguiendo un diseño no experimental observacional de corte transversal en la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación, Universidad Católica de Cuenca, en Cuenca Ecuador, durante el período octubre 2015-marzo 2016. La muestra seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia fue de 29 estudiantes de ambos sexos, los cuales cursan el segundo Ciclo de la carrera de Psicología Educativa. Se aplicaron los instrumentos ACRA y CHAEA para la determinación de estrategias y estilos de aprendizaje respectivamente. Se realizó estadística descriptiva, inferencial y de asociación entre las variables mediante pruebas no paramétricas y de correlación. Las estrategias de aprendizaje empleadas son insuficientes, principalmente centradas en la adquisición y codificación de la información sin asociación con el rendimiento académico de las materias evaluadas. Los estilos de aprendizaje predominantes fueron el Activo y el Reflexivo, mostrando una asociación débil con los resultados académicos de las asignaturas cursadas. La baja influencia de las estrategias y estilos de aprendizaje sobre los resultados académicos impone la necesaria contextualización de la enseñanza en función de las actitudes y aptitudes de los estudiantes con vistas a lograr un mayor rendimiento académico.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, enseñanza aprendizaje, evaluación de logros.

Abstract

The aim of this research is to associate academic achievement and learning styles and strategies used by students in the second cycle of educational psychology UCACUE city of Cuenca, Ecuador. From an approach of quantitative research, an explanatory descriptive study, following an observational not experimental design was realized at the Academic Unit of Pedagogy, Psychology and Education, Catholic University of Cuenca in Cuenca Ecuador, during the school year 2015-2016. Sample was selected through a non-probabilistic convenience sampling its extension was 29 students of both sexes, who enrolled in the second cycle of the career of Educational Psychology. ACRA and CHAEA questionnaires' for determining strategies and learning styles were applied respectively. Descriptive, inferential and statistical association between variables was performed using non-parametric tests and correlation. The strategies used are insufficient, mainly focused on the acquisition and encoding of information without association with the academic performance of the subjects evaluated. The predominant learning styles were the Active and Reflexive, showing a weak association with the academic results of the subjects studied. Low influence of Strategies and Learning Styles on academic results makes the necessary contextualization of teaching based on the attitudes and skills of students in order to achieve higher academic achievement.

Key words: Learning style, Learning strategies, academic achievement, teaching learning, achievement evaluation.

1 Introducción

El rendimiento académico constituye uno de los principales indicadores de resultados en la gestión de la docencia en las Instituciones de nivel terciario de enseñanza (Gazzola y Pires, 2008). En la práctica educativa se reportan diversos resultados que generan interrogantes sobre el carácter complejo-multifactorial del aprendizaje y el éxito académico. Algunas de estas situaciones pueden ser las siguientes: estudiantes con resultados académicos relevantes en materias de perfil humanísticos y de ciencias, estudiantes con resultados académicos relevantes en materias de perfil humanístico y no satisfactorio en ciencias o viceversa y estudiantes con resultados académicos no satisfactorios en ambas áreas del conocimiento.

¿Qué causas provocan que estudiantes en similares condiciones socioculturales de enseñanza tengan una diversidad tan grande de resultados académicos?

La respuesta a esta interrogante evidentemente se debe buscar en las características individuales del estudiante en las dimensiones biopsicosocial.

La diversidad de concepciones existentes en las categorías Estilos y Estrategias de Aprendizaje han sido objeto de crítica y visualizados como una barrera para su mejor comprensión y generalización en el ámbito educativo y pedagógico (Valadez Huizar, 2009). Los intentos por sistematizar estas categorías se recogen en diversas publicaciones que revisan las tendencias e intentan llegar a una conciliación entre la enorme dispersión existente (Bahamón Muñetón, Vianchá Pinzón, Alarcón, Lilliana, y Bohórquez Olay, 2012; Pantoja Ospina, Duque Salazar, y Correa Meneses, 2013)

Diversas investigaciones han descrito factores influyentes sobre el rendimiento académico (García Ortiz, López de Castro Machado, y Rivero Frutos, 2014; Barahona, 2014; Garzón, Rojas, Riesgo, del Pinzón, y Salamanca, 2010). Entre los más estudiados se encuentran las Estrategias de Aprendizaje (EA) y Estilos de Aprendizaje (ESTA) y los enfoques de aprendizaje (Valle Arias y cols., 2000). Existe una abundante bibliografía que registra investigaciones que han seguido tres líneas principales: a) Análisis de estilos de aprendizaje en diferentes contextos universitarios b) Variables asociadas a estilos y estrategias de aprendizaje c) Relación entre estilos y estrategias de aprendizaje con rendimiento académico.

La conceptualización de EA y ESTA ha sido realizada por una extensa gama de autores con semejanzas y ligeras diferencias, en muchos casos solapando conceptos como estrategias, tácticas y técnicas de aprendizaje (Bahamón Muñetón y cols., 2012). A modo de consenso las EA se definen como el conjunto de actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas educativas (Valle Arias, Barca Lozano, González Cabanach, y Núñez Pérez, 1999). Las investigaciones refieren componentes estructurales de las EA en las esferas cognitivas y sociales. Los componentes cognitivos son adquisición, codificación, recuperación;

mientras que el apoyo se enmarca en el ámbito social. El uso de las EA está condicionado por variables del estudiante como el propósito o motivación por las tareas, el grado de supervisión de la tarea y los conocimientos previos de la temática. Un aspecto a resaltar es la heterogeneidad de instrumentos empleados en la caracterización de las EA sin predominio de alguno. Entre los más utilizados se encuentran Inventario de estrategias de aprendizaje de Ronald Schmeck (Fernández, Martínez, Macarena, y Araneda, 2009), el MLSQ (Martínez y Galán, 2000).

Otra variable relacionada a los resultados académicos es estilos de aprendizaje, con diversidad de conceptualizaciones e impacto en los resultados académicos (Cabrera Albert y Fariñas León, 2005). La definición de ESTA incluye un sistema complejo de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos estables, caracterizando cómo los alumnos responden a sus ambientes de aprendizaje. De modo general los individuos responden a un estilo particular y predominante de aprendizaje que le permite interrelacionarse con su ambiente y que implica elementos propios de la cognición y de la personalidad, considerando dos aspectos básicos: 1- manera de aprender la percepción y 2 - el procesamiento de la información (Bolívar López J. y Rojas Velásquez, 2008).

Una caracterización de los ESTA, puede resumirse en (González Clavero, 2011):

- Existencia de bases biológicas en los hemisferios cerebrales que condiciona la percepción y el lenguaje
- El aprendizaje es influenciado por la cultura, la experiencia y es susceptible de desarrollo.
- Pueden ser desarrollados como actividad individual (aprendizaje) e institucional (enseñanza) de manera interactiva.
- Deben ser potenciados por las instituciones educativas de modo que se recree un ambiente educativo favorable.
- Combinación de estilos de aprendizaje hasta la consolidación de uno predominante por parte del estudiante.

La clasificación de ESTA es diversa según la fuente del autor consultado, aunque responde a dos criterios principales: formas de percibir la información y formas de procesar la información.

A partir de los planteamientos de Kolb se llega a la propuesta de 4 estilos de aprendizaje principales. En esta clasificación se destaca la inclusión de factores de naturaleza genética, vivenciales y demandas del entorno (Kolb, 1984). Siguiendo este enfoque Peter Honey y Alan Mumford (1986) elaboraron un cuestionario de Estilos de Aprendizaje enfocado al mundo empresarial. Al cuestionario le llamaron LSQ (Learning Styles Questionnaire) y con él, pretendían averiguar por qué en una situación en que dos personas comparten texto y contexto una aprende y la otra no. En base de este resultado se presentan cuatro tipos de aprendizaje que a su vez responden al proceso cíclico de aprendizaje: Activo (animador, improvisador, arriesgado, espontáneo), Reflexivo (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo), Teórico (metódico, objetivo, crí-

tico, estructurado) y Pragmático (experimentador, práctico, directo, eficaz, realista). (Acevedo y Rocha, 2011).

En Ecuador se han realizado investigaciones que describen los estilos de aprendizaje en una muestra de estudiantes de Ingeniería Industrial y Electrónica de la Universidad Técnica del Norte donde se reportaron estilos de aprendizaje predominante como Pragmáticos y Activos. (Cala Aiello, García Riera, y Jaramillo V, 2014; Chávez Arias, 2015; Quillupangui Nieto, 2013)

El objetivo de la presente investigación es relacionar los estilos y estrategias de aprendizaje con los resultados académicos de estudiantes de segundo ciclo de la carrera de Psicología Educativa en la Universidad Católica de Cuenca en el período 2015-2016.

2 Diseño de Investigación

A partir de un enfoque de investigación cuantitativo, se realizó un estudio descriptivo explicativo, siguiendo un diseño no experimental observacional de corte transversal en la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación, Universidad Católica de Cuenca (Ecuador), durante el período septiembre 2015-Febrero 2016.

3 Población y Muestra

La población universo corresponde a 60 estudiantes de ambos sexos que cursan el Segundo Ciclo de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca. Son tres las extensiones y sedes donde se hayan repartidos; Sede Azogues, extensión Cañar y Sede Matriz. El rango de edades de los estudiantes oscilaba entre 20-21 años.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia siendo escogidos para la investigación 29 estudiantes de la Sede Matriz. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Accesibilidad al estudiante, dado que, la investigadora es docente de la Sede Matriz y del ciclo oportuno.
- Seguimiento de los estudiantes por parte de la investigadora, tanto en el primer ciclo como el ciclo analizado.

4 Variables, Instrumentos y Recolección de datos

Las variables estudiadas correspondieron al rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y estilos de aprendizaje. El Rendimiento académico fue estimado a partir de los resultados obtenidos en la evaluación sumativa plasmada en los documentos rectores del proceso de enseñanza aprendizaje de cuatro asignaturas cursadas (los estilos de aprendizaje fueron cuantificadas a partir del Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso, Gallego, y Honey, 1994) con cuatro categorías como Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (experimentador, práctico, directo, eficaz, realista). La identificación de las estrategias de aprendizaje empleó el cuestionario ACRA (Román Sánchez y Sagrario Gallego, 1994) categorizadas en adquisición, codificación, recuperación y apoyo según la propuesta de Román Sánchez &

Rico (1994). Ambos cuestionarios emplearon escala Likert para cuantificar la frecuencia de aparición de las propuestas realizadas en cada uno de los ítems.

La aplicación de los test fue realizada por única vez en la cuarta semana del segundo ciclo de la carrera de Psicología Educativa. Su resolución se llevó a cabo en el entorno docente en condiciones adecuadas de iluminación, temperatura y confort inmobiliario. Este test fue aplicado en forma grupal sin límite de tiempo con una duración de 45 minutos.

5 Métodos Estadístico –Matemáticos

El procesamiento estadístico – matemático de los datos fue realizado mediante el programa informático SPSS 23.0 para Windows. Se realizó el análisis de frecuencia para los valores obtenidos en las variables estudiadas y sus dimensiones. La estadística descriptiva reflejó medidas de tendencia central, posición y dispersión como la media, desviación estándar y percentiles. Se empleó métodos de correlación para la asociación entre las variables estudiadas como el coeficiente de regresión de Pearson para variables cuantitativas y la prueba Eta de asociación entre variables cuantitativas y cualitativas nominal. La prueba Chi cuadrado fue usada para determinar diferencias entre las proporciones para las variables cualitativas. El test de Kruskal-Wallis, Friedman y la prueba-t no paramétrica para casos independientes determinó las diferencias entre las variables cuantitativas según grupos existentes.

6 Procedimientos éticos

El estudio realizado cumplió con los requisitos mínimos para la investigación con seres humanos. Se concertó la debida autorización de la Unidad Académica y se realizó un consentimiento informado de la investigación a las autoridades y estudiantes participantes mediante comunicación oral y escrita.

7 Resultados

La muestra de estudiantes correspondió con 29 estudiantes, 19 de sexo femenino (65,5 %) sin diferencias en las proporciones de ambos grupos ($X^2=2,793$; $p=0,095$)

La figura 1 refleja la estadística descriptiva de la variable Estrategias de aprendizaje y sus dimensiones, obtenidas a partir del cuestionario ACRA.

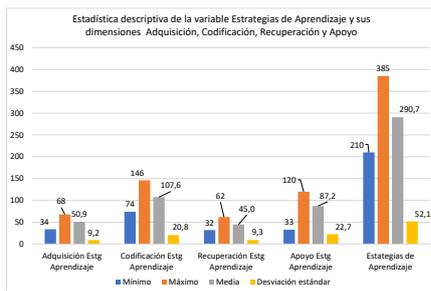


Figura 1. Estadística descriptiva de la variable Estrategias de Aprendizaje y sus dimensiones: Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo en estudiantes de la carrera de Psicología Educativa, segundo ciclo (UCA-CUE 2016)

Los valores obtenidos son ligeramente inferiores a los reportados por Román y Sánchez en la caracterización del instrumento ACRA en estudiantes de Secundaria en Valladolid España (Román Sánchez & Sagrario Gallego, 1994), aunque con mayores diferencias que los encontrados en estudiantes universitarios (Rossi Casé, Neer, Lopetegui, & Doná, 2010). La magnitud de la variable y las dimensiones oscilan entre el 15 y 45 percentil para el baremo del ACRA. (Adquisición 30 %; Codificación 45 %; Recuperación 25 % y Apoyo 15 %).

La comparación de los resultados con lo reportado por Román y colaboradores mostró similitudes para las dimensiones Adquisición ($t=- 1,998$; $p=0,056$; Varianzas diferentes) y Codificación ($t=- 0,659$; $p=0,515$; Varianzas diferentes). Sin embargo las dimensiones restantes mostraron diferencias significativamente inferiores a las reportadas por el baremo del instrumento ACRA (Recuperación $t=- 3,787$, $p=0,001$, Varianzas diferentes; Apoyo. $t=- 5,063$, $p=0,000$, Varianzas similares).

La aplicación del CHAEA para la identificación de los Estilos de Aprendizaje del grupo estudiado se muestra en la figura 2. Los estilos de aprendizaje predominantes se corresponden con el Activo y Reflexivo siendo el 79,6 % de la muestra ($X^2=10,586$; $p=0,014$). El resto de los estilos fueron minoritarios.

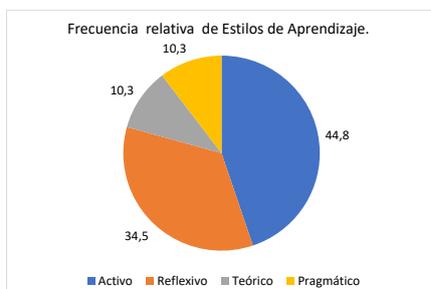


Figura 2. Análisis de frecuencia de la variable Estilos de Aprendizaje y sus categorías en estudiantes de la carrera de Psicología Educativa, Segundo ciclo, UCACUE 2016.

Los resultados académicos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de los resultados académicos por materia cursada en estudiantes de Psicología Educativa de la UCACUE 2015-2016

| Items | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|---|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Nota Lengua y Literatura | 28 | 71 | 99 | 86,00 | 5,925 |
| Nota Historia y Filosofía | 29 | 70 | 99 | 81,45 | 7,429 |
| Nota Antropología Social | 29 | 34 | 92 | 79,83 | 10,593 |
| Nota Psicología y Escuelas Psicológicas | 29 | 70 | 96 | 78,69 | 7,026 |

La descripción de las medias obtenidas en la puntuación de cada materia difiere de manera significativa para las diferentes asignaturas (Prueba de Friedman $X^2=26,443$; $p=0,000$). Las puntuaciones menores fueron obtenidas en Antropología Social, Psicología y Escuelas Psicológicas sin diferencias entre estos valores ($T=0,656$; $p=0,517$).

La descripción de los resultados académicos en las diferentes asignaturas según los estilos de aprendizaje empleados se muestra en la figura 3.

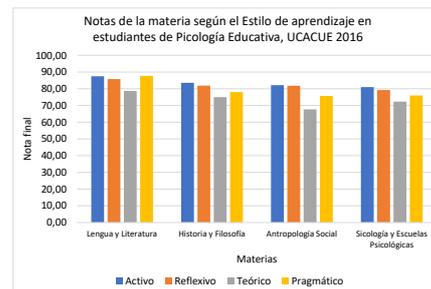


Figura 3.

No se encontraron diferencias en la puntuación alcanzada en las materias según el Estilo de Aprendizaje (Tabla 2).

Tabla 2 Prueba no paramétrica de comparación de notas académicas según Estilos de Aprendizaje.

| | Nota Lengua y Literatura | Nota Historia y Filosofía | Nota Antropología Social | Nota Psicología y Escuelas Psicológicas |
|-----------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---|
| Chi-cuadrado | 2,850 | 3,613 | 2,794 | 4,944 |
| gl | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Sig. asintótica | 0,415 | 0,306 | 0,425 | 0,176 |

a. Prueba de Kruskal Wallis; b. Variable de agrupación: Estilos de Aprendizaje

Sin embargo, al analizar la asociación entre la variable notas para cada materia y el estilo de aprendizaje empleado

por los estudiantes mediante la prueba de asociación Eta, se encontró una asociación débil, moderada o fuerte según el tratamiento de la variable como dependiente o independiente (tabla 3).

Tabla 3 Prueba no paramétrica de comparación de notas académicas según Estilos de Aprendizaje.

| Materia | Prueba ETA: Valor Estadístico de la prueba | |
|-----------------------------------|--|--------------------------|
| | Variable dependiente a | Variable independiente b |
| Lengua y Literatura | 0,457 | 0,830 |
| Historia y Filosofía | 0,375 | 0,809 |
| Antropología Social | 0,437 | 0,717 |
| Sicología y Escuelas Psicológicas | 0,393 | 0,847 |

a- La materia es considerada variable dependiente con respecto a los Estilos de aprendizaje

b- La materia es considerada variable independiente con respecto a los Estilos de aprendizaje

La asociación entre las estrategias de aprendizaje y los resultados académicos se realizó a través de la correlación de Pearson. No se evidenció asociación entre las estrategias de aprendizaje y sus dimensiones con los resultados académicos de las diferentes materias cursadas (datos no mostrados), aunque al controlar la variable estilos de aprendizaje se encontró una correlación débil entre los resultados académicos de la materia Antropología Social y las estrategias de aprendizaje ($R=0,390$; $p=0,040$)

8 Discusión

Los resultados obtenidos coinciden con estudios previos de la región (Bahamón Muñeton, Vianchá Pinzón, Alarcón Alarcón, y Bohórquez Olaya, 2013). El análisis de las Estrategias de aprendizaje reveló un déficit en la muestra estudiada. Reportes previos de otras investigaciones muestran valores superiores para todas las dimensiones en estudiantes universitarios de diferentes países como Argentina y España (Rossi Casé, Neer, Lopetegui, y Doná, 2010). Esto sugiere que las estrategias de aprendizaje están conectadas con las necesidades y preferencias de los estudiantes, de allí la necesidad de apoyar a los estudiantes para que desarrollen habilidades metacognitivas y de forma autónoma construyan su propio aprendizaje.

El desarrollo de las dimensiones indagadas mediante el instrumento ACRA confirma un déficit en la adquisición, codificación, recuperación y apoyo al compararse con grupos etarios similares en la actividad académica. Este resultado contradice afirmaciones previas donde se enfatiza un mayor uso de las estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes de carreras de Humanidades (Camarero, Martín, y Herrero, 2000). Una posible explicación puede involucrar al nivel o ciclo académico cursado, tratándose la muestra de estudiantes noveles de segundo ciclo de la carrera de Psicología Educativa.

La ausencia de relación entre las estrategias de aprendizaje y los resultados académicos también difiere de investigaciones previas donde se ha reportado relación directa

con los resultados académicos en diferentes áreas del conocimiento como Humanidades (Esguerra y Guerrero, 2010), Matemáticas (Barros, 2007) y Ciencias de la Salud (Díaz y cols., 2009). Las Estrategias de aprendizaje contribuyen con la adquisición de información de manera precisa y certera mediante la optimización de la atención y la concentración de los estudiantes, la exploración adecuada de las fuentes de información suministrada en los materiales docentes y la fragmentación de textos usando técnicas como el subrayado, resumen y la significación. Además se favorece el paso de la información a la memoria a largo plazo mediante la repetición en diferentes variantes. También incrementa la codificación de la información a través de recursos nemotécnicos, de elaboración y de organización, siendo estos los de mayor influencia en el almacenamiento de la información y determinantes en el logro de resultados académicos relevantes.

Las dimensiones de recuperación y apoyo mostraron el mayor déficit en la muestra, lo que sugiere una escasa sistematización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación limita la búsqueda de alternativas para la evocación de conceptos, ideas, palabras y la generación de una respuesta adecuada a la situación planteada. De manera concomitante el déficit de apoyo puede traducirse en debilidades metacognitivas de autoconocimiento y socio afectivas – motivacionales que impactan en la evaluación de los logros alcanzados, el reordenamiento o replanteamiento de nuevas formas de aprendizaje y el control de estados afectivos negativos, como la ansiedad y el estrés de modo que optimicen los resultados académicos.

Un hecho curioso es que al controlar la variable estilos de aprendizaje se apreció una relación débil entre estrategias de aprendizaje y resultados académicos ($R=0,390$; $p=0,041$) corroborando la sinergia entre las variables estilos y estrategias de aprendizaje en el logro de resultados académicos satisfactorios.

Lo anterior sugiere una profunda revisión de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que fomente la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes, logrando una verdadera apropiación como parte de su desarrollo psicosocial.

Coincidiendo con Ruiz, Trillos y Morales (2006) uno de los Estilos de aprendizaje predominantes en la muestra fue el reflexivo (Ruiz y cols., 2006), aunque difieren los hallazgos en la prevalencia del estilo activo, en comparación con el estilo teórico o pragmático de otras investigaciones (Madrid Valdebenito, Acevedo, Chiang Salgado, Montecinos, y Reinicke Seiffert, 2009), sin relación con el tipo de carrera cursada (Humanidades vs Ciencias).

Los estudios de estilos de aprendizaje reportados muestran una gran dispersión de datos y resultados con la imposibilidad de hacer una generalización. La literatura recoge un gran número de variables que pueden estar o no asociadas con los estilos de aprendizaje empleados por los estudiantes. Algunas de ellas son el sexo biológico, el tipo de carrera, el curso del estudiante y el ciclo al

que pertenece. En la literatura consultada no se menciona asociación o diferencias según el tipo de materia cursada.

Los resultados presentados no mostraron diferencias de los estilos de aprendizaje según la materia cursada, quizás debido a que todas pertenecen al área de humanidades e impartidas por docentes con orientaciones metodológicas similares por el comité de carrera. La no contrastación de diferencias de resultados académicos entre los diferentes estilos de aprendizaje para todas las materias sugiere que esta variable no es determinante y solo explica una porción de los resultados, lo que fue corroborado mediante la asociación débil de todas las categorías y los resultados docentes.

Un aspecto relevante es el carácter dinámico de los estilos de aprendizaje, estando influenciados por un conjunto de variables biopsicosociales como desarrollo neurocognitivo, edad, sexo, hábitos, medio social y entorno. Lo anterior se traduce en que un individuo puede combinar o transitar por diversos estilos de aprendizaje durante su vida hasta consolidar uno de manera preferencial (Pantoja Ospina y cols., 2013). Entonces queda de parte de la Universidad orientar y mostrar los métodos y técnicas adecuadas de acuerdo a las condiciones biopsicosociales del estudiante.

Para influir en los resultados académicos desde los estilos de aprendizaje es imprescindible la reorientación del proceso de enseñanza en función de un diagnóstico certero realizado por docentes según las características de la masa estudiantil, sus preferencias y la didáctica específica de las ciencias a emplear. De manera irrefutable el proceso de enseñanza-aprendizaje debe incluir espacios y tareas de aprendizaje que integre la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa con el fin de lograr un acercamiento al conocimiento desde todos los estilos mostrando al estudiante la necesidad de todas las dimensiones para llegar a una apropiación definitiva y significativa del conocimiento

¿Cómo influir en estrategias y estilos de aprendizaje para lograr mejores rendimientos académicos?

El desarrollo de las estrategias y los estilos de aprendizaje responde a diversos factores relacionados con las características personalológicas del estudiante así como al proceso educacional donde esté inmerso. Los resultados anteriores sugieren una planificación del proceso docente de modo que incluya espacios de aprendizaje y tareas docentes que vinculen las estrategias y los estilos de aprendizaje contextualizados a los núcleos del conocimiento incluidos a nivel curricular. Esta consecución se logrará mediante una adecuada articulación y desarrollo armónico y sincrónico de las demandas del proceso docente y el desarrollo de la personalidad del estudiante. Solo la sistematización sistemática de estas categorías logrará un incremento en la eficacia del proceso docente y mayores logros de aprendizaje en los estudiantes.

9 Conclusiones

Las estrategias de aprendizaje en estudiantes del segundo ciclo de la carrera de Psicología Educativa de la UCACUE son deficitarias sin completar el ciclo necesario para el aprendizaje significativo.

Los Estilos de aprendizaje predominante son el Activo y Reflexivo.

La no correlación entre Estrategias de Aprendizaje o la asociación moderada de los Estilos de Aprendizaje con los resultados académicos impone la necesaria contextualización de la enseñanza en función de las actitudes y aptitudes de los estudiantes con vistas a lograr un mayor rendimiento académico.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, C., y Rocha, F. (2011). Estilos de Aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1–16.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao,: Ediciones Mensajeros.
- Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón, A., Liliana, L., y Bohórquez Olay, C. I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 129–144.
- Bahamón Muñetón, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., Alarcón Alarcón, L. L., y Bohórquez Olaya, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1), 115–129.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estud. pedagóg. [online]*, 40(1), p.25–39.
- Barros, A. (2007). Estrategias de aprendizaje en las matemáticas que emplean los estudiantes universitarios. *Revista Perspectiva Psicológica*(9), 37–51.
- Bolívar López J. y Rojas Velásquez, F. (2008, diciembre). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 199–215.
- Cabrera Albert, J. S., y Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1–9.
- Cala Aiello, R., García Riera, M., y Jaramillo V, M. (2014). Determinación de los estilos de aprendizaje de estudiantes de 1er curso de ing. Industrial y electrónica de la universidad técnica del norte. Ibarra. Ecuador. *Revista de Estilos de Aprendizaje pp*, 7(14), 43–67.
- Camarero, F., Martín, F., y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615–622.
- Chávez Arias, L. (2015). *Relación entre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de ingeniería me-*

- cànica de la epoch y su rendimiento académico en la asignatura análisis matemático* (Inf. Téc.). Riobamba, Ecuador.
- Díaz, A., Mora, A., La fuente, E., Gargiulo, B., Bianchi, B., Terán, C., y Escanero, F. (2009). Estilos de aprendizaje de estudiantes de medicina en universidades latinoamericanas y españolas: relación con los contextos geográficos y curriculares. *Revista Educación Médica*, 12(3), 183–194.
- Esguerra, P., y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista Diversitas Perspectiva Psicológica*, 6(1), 97–109.
- Fernández, G., Martínez, C., Macarena, M., y Araneda, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 35(1), 27–45.
- García Ortiz, Y., López de Castro Machado, D., y Rive-ro Frutos, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *EDUME-CENTRO*, 62(2), 272–278.
- Garzón, R., Rojas, M. O., Riesgo, L., del Pinzón, M., y Salamanca, A. L. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Educación Médica*, 13(2), 85–96.
- Gazzola, A. L. Y., y Pires, S. (2008). *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. (Inf. Téc.). Caracas.: IESALC/UNESCO.
- González Clavero, M. V. (2011, abril). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 12–26.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Madrid Valdebenito, V., Acevedo, C. G., Chiang Salgado, M. T., Montecinos, H., y Reinicke Seiffert, K. (2009). Perfil de estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de dos carreras de diferentes áreas en la Universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*, n°3, Vol 2., 2(3), 57–69.
- Martínez, J., y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35–50.
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., y Correa Mene-ses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*(64), 79–105.
- Quillupangui Nieto, R. P. (2013). “*Los estilos de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes del centro de educación básica dr. Luis Eguiguren de la parroquia de Amaguaña cantón Quito provincia Pichincha*” (Trabajo de Investigación Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Diseño Curricular y Evaluación Educativa). Quito.
- Román Sánchez, J. M., y Sagrario Gallego, R. (1994). *ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rossi Casé, L. E., Neer, R. H., Lopetegui, M. S., y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *SRevista de Psicología*, 11, 199–211.
- Ruiz, B., Trillos, J., y Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galegoportuguesa de Psicología e Educación*(13), 441–460.
- Valadez Huizar, M. (2009, diciembre). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 19–30.
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., y Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revision teorica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425–461.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J. C., Suárez Riveiro, J. M., Piñeiro Aguin, I., y Rodríguez Martínez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368–375.

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



Enfoques educativos, culturales, éticos y en valores de la Educación Inicial

An educational, cultural, ethic and values Approach to Early Education

Nancy Viviana Campoverde Yugcha^{1*}, Jessica Michelle García Cárdenas¹, Mayra Alejandra Guamán Lema¹,
María Daniela Ramonez Cárdenas¹ y Karla Ximena Romero Arellano¹

¹ Universidad Católica de Cuenca

*nvcampoverdey00@est.ucacue.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.298

Resumen

Analizar los nuevos enfoques educativos, culturales, éticos y en valores de la Educación Inicial fue el objetivo general de este estudio de investigación formativa. Promover la importancia que tiene el inspirar valores a los niños desde temprana edad es, como futuros docentes de educación infantil, un reto en una sociedad multicultural e intercultural, desarrollando seres humanos respetuosos con una sociedad democrática. La metodología de este proyecto de investigación es cuantitativa y cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo. El instrumento utilizado es la entrevista. La población universo del Centro de Educación Inicial fueron siete docentes. Todos ellos trabajan con niños de cero a tres años de edad. El instrumento contiene quince reactivos acerca de la temática en cuestión, es decir, la interculturalidad y lo que implica la implementación de la misma en la institución permitiendo verificar los conocimientos de los docentes acerca del tema y su aplicación, rigiéndose al Plan del Buen Vivir (2013-2017). Las conclusiones extraídas son las diferencias entendidas sobre la interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad por parte de los docentes y sus características comprendiendo su importancia dentro del marco del Buen Vivir. Se resalta que la interacción de los docentes con los alumnos es constante y buscan implementar en los niños diversos valores, la aceptación de diversas culturas y tradiciones a través de temas o clases específicas; sin embargo, también se pudo comprobar que como institución no cuentan con un programa explícito donde trabajen sobre los temas antes mencionados siendo un Centro Infantil donde coexisten niños de diversas provincias y nacionalidades.

Palabras clave: educación inicial, cultura, ética, valor, conocimientos.

Abstract

The main objective of this learning research study was to analyze the educational, cultural, ethic, and values approach to Early Education. Promoting the importance of inspiring values to children from an early age, as future early education teachers, is one of the challenges in this multi and intercultural society. The aim is to develop respectful human beings within a democratic society. The research methodology was qualitative and quantitative. It was also exploratory and descriptive. The applied tool was the interview. The sample consisted of 7 teachers from an early education center. They all work with zero to three year olds. The applied tool has a total of fifteen questions regarding inter-culturalism and what is implied when implementing it in the institution. This will allow to verify the knowledge the teachers have regarding this topic; its application based on the Well-being Plan (2013-2017). The conclusions are the differences in the teachers' understanding of the concepts of inter, multi and pluri culture and understanding their characteristics within the framework of Well-being Plan. It is important to highlight the interactions between the teachers and the students, which are constant, looking to implement in children different values and the acceptance of different cultures and traditions through topics or specific classes. Nevertheless, it was observed that as an institution, where children from different provinces and nationalities coexist, it lacks an explicit program which works with the previously mentioned topics.

Key words: Early education, culture, ethics, values, knowledge.

1 Introducción

Este proyecto de investigación formativa se realizó con el propósito de identificar los nuevos enfoques educativos culturales, éticos y en valores en Educación Inicial, ya que

en la actualidad se puede observar la falta de práctica de los mismos, tanto en el ámbito educativo como en la vida diaria. Rojas (2011, p. 10) dice que “tiene que ver con el proceder de los hombres en relación a su conciencia y

responsabilidad". Es importante que exista un compromiso por parte de profesores y padres de familia, en lo que se refiere a inculcar valores éticos para formar personas éticas, plurales y democráticas, siendo una necesidad social para la construcción integral de los niños como base de una sociedad equitativa.

La justificación científica de este análisis tiene como propósito determinar cuáles son los nuevos enfoques educativos culturales, éticos y en valores en Educación Inicial, para fomentar la importancia que tiene el inculcar valores a los niños desde temprana edad, con el fin de desarrollar seres humanos capacitados a convivir en una sociedad diversa. La necesidad de seguir este estudio fue observar en la práctica preprofesional y profesional como afecta los temas inter, multi y pluriculturales en la sociedad en general, y en particular a los niños que se encuentran en las primeras etapas de desarrollo y evaluar los conocimientos y comportamientos que mantiene el docente hacia sus alumnos, basándose en el respeto mutuo. La sociedad y la cultura han ido evolucionando con los años, esto conlleva cambios positivos y negativos. Son varias las percepciones que se tiene sobre la cultura y la sociedad. Tylor (1871) menciona que cultura es "aquel complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad" (Muñoz, 2012, parr. 1).

El contexto fue un Centro de Educación Inicial de la Ciudad de Cuenca que nombraremos como Centro X. Los docentes del Centro X que trabajan en la etapa de Educación Inicial, es decir, de 0 a 3 años, son siete docentes. Las estudiantes asistieron durante tres sesiones en horario matutino. El estudio es abordado únicamente para fines investigativos y académicos.

2 Marco Teórico

La cultura es un vínculo que une a la persona con su pasado, historia, ideología y más; cada individuo es libre de demostrarla como lo considere conveniente, llevando incluso a la pérdida de la propia identidad. Esto se debe al cambio estructural que ha sufrido la sociedad por la mezcla de culturas, cambiando la sociedad de forma continua en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, recordando que en la sociedad se pueden dar dos tipos de educación; la primera es una educación formal, propiamente escolar, Coombs(1975) "la educación formal queda definida como el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo"(Tourian, 1996, p.62). La segunda es la educación informal, se adquiere directamente sin mediaciones pedagógicas no creadas expresamente con fines educativos, "no viene contemplada en las legislaciones estatales de educación; es decir, que su responsabilidad no recae directamente en los ordenamientos jurídicos del Estado"(Colom, 2005, p.11). Es aquí donde radica la importancia de definir los términos de multiculturalidad,

interculturalidad y pluriculturalidad, además de identificar la importancia que tienen dentro de un proyecto educativo.

La multiculturalidad implica una coexistencia de diversas culturas en una misma sociedad, sin embargo, no existe igualdad y justicia para todos, se da una integración más no una inclusión; "el movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana"(Sedano, 2001, p.3).

Por lo tanto, esto dentro del ámbito educativo es perjudicial pues existe dominancia de culturas, en la que se enfoca sobre todo en las discrepancias. A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad es la convivencia de las diversas culturas, en la cual unas buscan aprender de otras sin perder sus propias tradiciones, esto con el fin de progresar como seres humanos y como sociedad; en ella se encuentran inmersas varias culturas que transforman la estructura social y por eso todos los habitantes de un país deben aportar con ideales que mejoren tanto en la parte educativa como humana.

La educación intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve accesos sistemáticos de diálogo entre diversos sujetos – individuales y colectivos-, saberes y prácticas, dentro de la perspectiva de la afirmación de la justicia – social, cognitiva y cultural –, así como de la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y de la democratización de la sociedad por medio de políticas que articulan los derechos de la igualdad y los de la diferencia(Sacavino y Candau, 2014, p.213).

El tema de pluriculturalidad que implica la unión de varios grupos étnicos, en ella puede o no darse una unión, es un balance entre la multiculturalidad e interculturalidad ya que habla sobre varios grupos étnicos, pero al mismo tiempo tiene como finalidad el aprender a convivir, compartir y respetar las creencias, ritos, costumbres y tradiciones de otras culturas, por eso la pluriculturalidad permite una vida de armonía, respeto y el intercambio de conocimientos.

La pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación. El pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad(Bernabé, 2012, p.69)

Lo indicado sugiere que dentro de una sociedad, pero sobre todo desde el ámbito educativo se pueda dar una interculturalidad y pluriculturalidad relacionada con los valores éticos y morales que permitan el desarrollo de una sociedad con el fin de conocer otras culturas, y estas aporten al desarrollo de toda la sociedad sin dejar de un lado sus propios conocimientos, se trata de que predominen las buenas acciones aceptando la diversidad y la justicia social

suprimiendo las desigualdades, formando seres autónomos con la capacidad de decidir en democracia y solidaridad con una educación rica en valores, “podemos designar como VALOR aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo” (Tierno, 2011, p. 9). Una educación consciente de la diversidad está vinculada a la justicia social, el fin de toda discriminación, y exige que sean reducidas o suprimidas por la sociedad permitiendo una educación libre y solidaria.

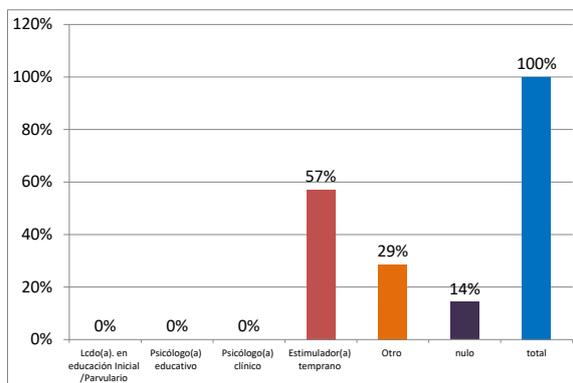
3 Metodología

La metodología de este proyecto de investigación es de carácter cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de identificar los nuevos enfoques educativos culturales, éticos y en valores en Educación Inicial. Es exploratoria y descriptiva, la cual nos permitirá realizar un primer acercamiento a un problema nuevo y novedoso en el contexto cuencano describiendo sus causas. La población universo del Centro Inicial son siete docentes que imparten clase a niños de 0 a 3 años. El instrumento empleado es la entrevista. Contiene quince reactivos acerca de la profesión de los mismos, y temas relacionados hacia la interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, su implementación y aplicación en la institución para poder verificar los conocimientos de los docentes acerca del tema, rigiéndose a lo que indica el Plan Toda una Vida (2017-2020) en las escuelas. La tabulación de datos se realizó a través del programa Excel.

4 Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de los ítems de la entrevista empleada.

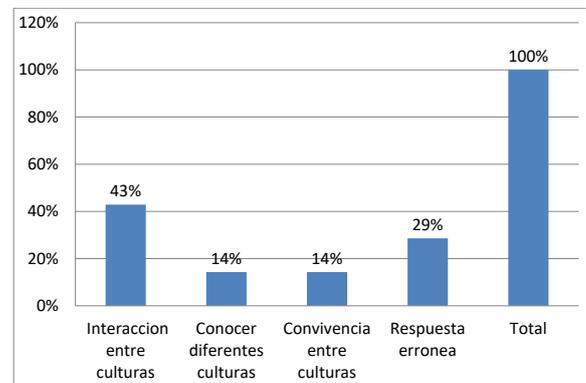
Figura 1. Profesión de los entrevistados



La mayoría de docentes de esta institución, el 57 % son estimuladoras tempranas, el 29 % son “otros” identificando una educadora general básica y estudiante en ejercicio. Se puede observar que el 14 % no contestó la pregunta. Se analiza que hay falencia en la contratación de otros perfiles

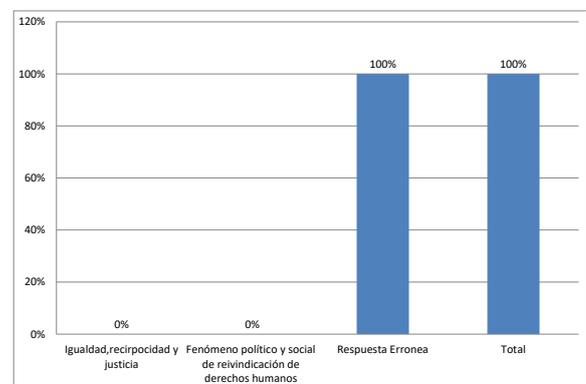
como es Licenciados en Educación Inicial, Psicólogos educativos o clínicos, siendo profesionales que deberían existir en este tipo de centros para atender a niños de 0 a 3 años.

Figura 2. Concepto Interculturalidad



La mayoría de docentes (43 %) hace referencia a que la interculturalidad es una interacción entre culturas, mientras que existe un porcentaje igualitario del 14 % definiéndola entre conocer diferentes culturas y la convivencia entre las mismas. Por último y resaltante, es un 29 % de los entrevistados confunden conceptos de interculturalidad con multiculturalidad o pluriculturalidad representando respuestas erróneas. La educación intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Según Sacavino y Candau (2014, p.213) dice que la interculturalidad “promueve accesos sistemáticos de diálogo entre diversos sujetos – individuales y colectivos-, saberes y prácticas, dentro de la perspectiva de la afirmación de la justicia – social, cognitiva y cultural –, así como de la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales (...)” (Sacavino y Candau, 2014, p.213).

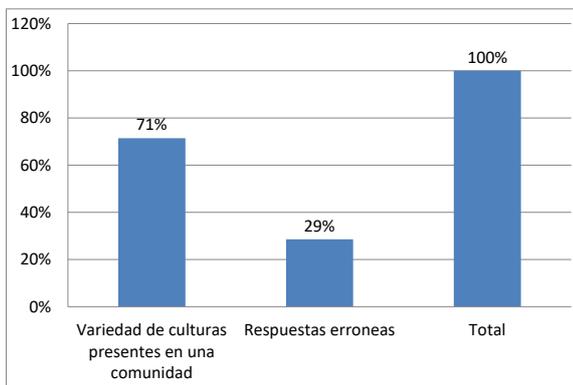
Figura 3. Concepto multiculturalidad



El 100 % de los docentes no ha respondido cuál es el concepto de multiculturalidad, por lo tanto, se vislumbra

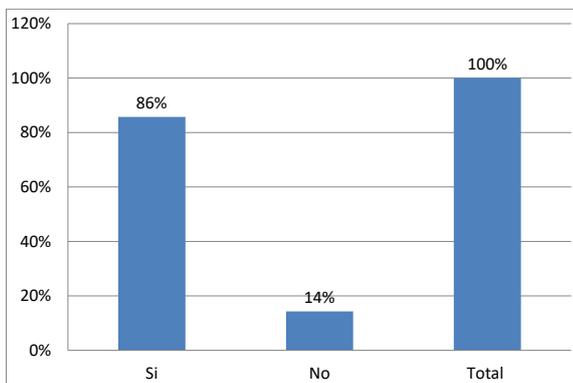
que el término no es comprendido ni aplicado por los docentes. Éstos la relacionan con la igualdad, reciprocidad la justicia o un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos siendo otro término vinculado a la coexistencia de culturas. Recordando las palabras de Sedano(2001, p.3) se define como “el movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana”.

Figura 4. Concepto multiculturalidad



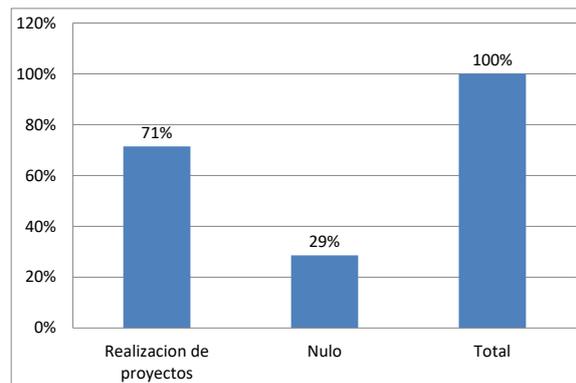
El 71 % de los docentes indican claramente cuál es la definición de pluriculturalidad, mientras que el 29 % indica respuestas erróneas, dado que desconoce el concepto real de lo que abarca la pregunta. La pluriculturalidad puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación. El pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad(Bernabé, 2012, p.69).

Figura 5. Porcentaje de docentes áulicos



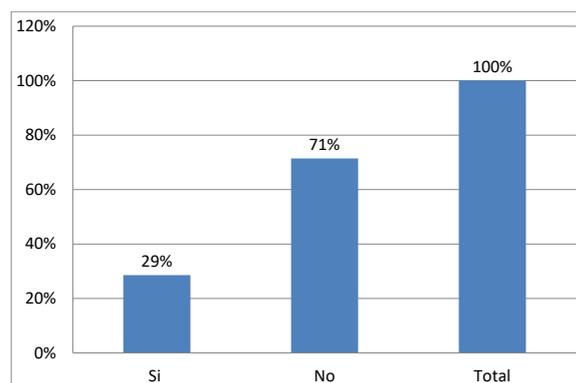
El 86 % indica que a pesar de ser estimuladoras tempranas cumplen el rol de docente dentro del aula. Es importante resaltar que la estudiante en ejercicio presta apoyo en el aula sin ejercer docencia como tal. Este ítem se relaciona con las preguntas que vienen a *posteriori*.

Figura 6. Abordaje de la temática en la institución



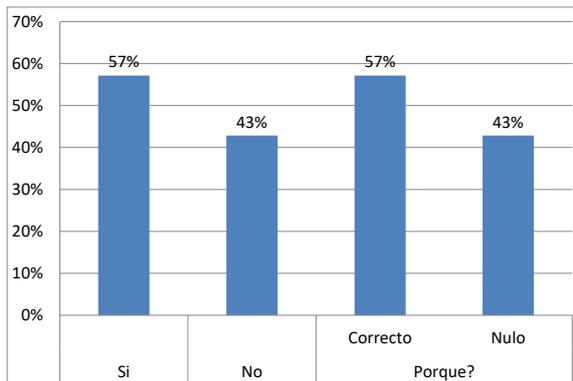
El 71 % de los docentes indica que en la institución se realizan proyectos, en los cuales introducen los temas de la cultura, realizando conversatorios sobre las diferentes culturas que existen aceptándolas y respetándolas con sus diferencias, recalcando siempre la importancia de la identidad cultural y el 20 % no respondió la pregunta.

Figura 7. Formación docente en temas interculturales



El 29 % de los docentes menciona que sí considera que en el país hay necesidades no cubiertas en la formación inicial docente sobre cómo abordar el tema de la interculturalidad y el 71 % dicen lo contrario, es decir, su mayoría piensa que existen falencias en la formación inicial en temas interculturales.

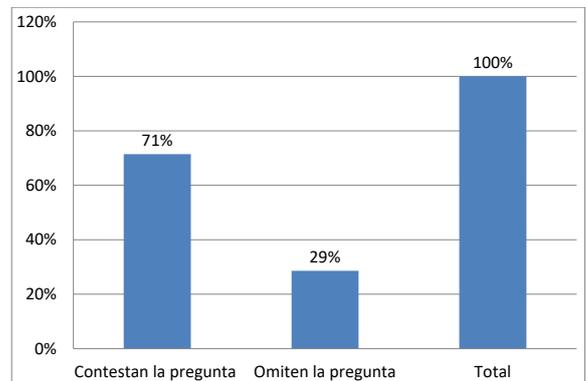
Figura 8. Interculturalidad como tema transversal en la formación docente



El 57 % de los docentes sí considera que la problemática de la interculturalidad debería ser un tema transversal de la formación docente mientras que el 43 % no considera importante trabajar interculturalidad como eje transversal.

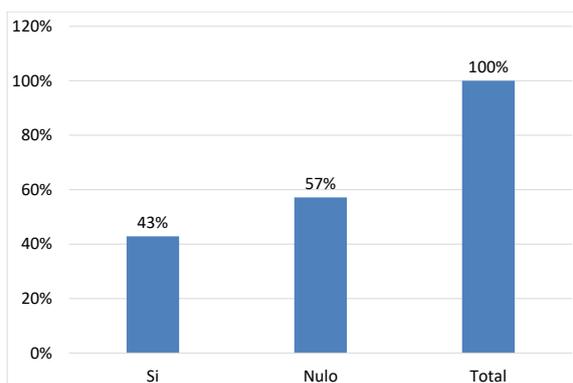
Los docentes consideran que la interculturalidad es un tema importante en la formación del docente porque están en constante interacción con niños y personas que poseen diferentes hábitos, costumbres y, por ende, diferentes tradiciones, por lo tanto, ellos creen necesario que esto debe ser incentivado desde la primera infancia, mientras que el resto prefirió omitir la respuesta a esta pregunta.

Figura 10. Escolarización abierta y las estrategias docentes



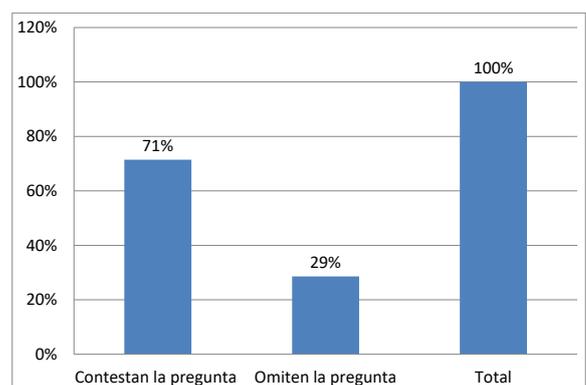
El 71 % de docentes entrevistados responde que optan abiertamente a la escolarización del niño, respetando sus valores y creencias, buscando el bienestar de la persona, realizando trabajos grupales y cooperativos por medio de actividades en las que tenga que integrarse y tratando a todos y todas con igualdad y respeto logrando la aceptación e cada uno, el 29 % omite esta pregunta, demostrando los educadores muestran falencias al momento de utilizar estrategias adecuadas sin ofrecer una escolarización en la que sean visibles y aceptadas las diferencias.

Figura 9. Introducción de la temática en el proyecto educativo del centro



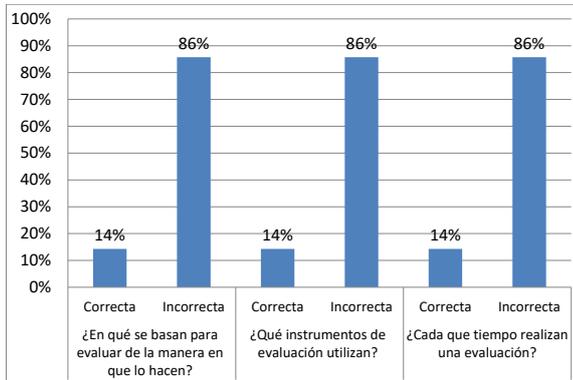
El 43 % menciona que para desarrollar el proyecto educativo sí se utilizan actividades lúdicas y dinámicas como juegos, además, explicaciones previas sobre lo que abarca el tema, de tal manera, que haya una interacción igualitaria y equitativa con el resto de culturas; y el porcentaje restante prefirió omitir la respuesta a esas preguntas (57 %), entendiéndose, que en su centro no se trabaja estas temáticas, siendo llamativo dado su porcentaje de más de la mitad de los entrevistados.

Figura 11. Participación familiar



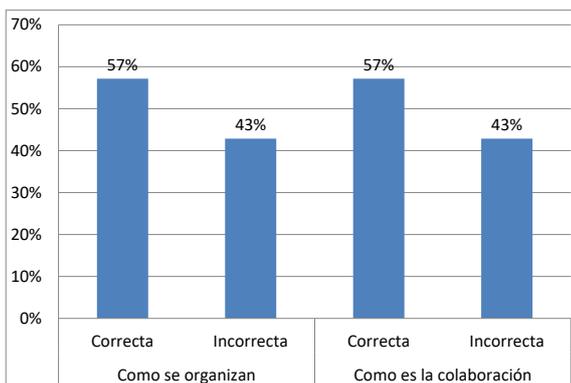
El 71 % de los docentes mencionan que el trabajo multicultural, pluricultural e intercultural lo realizan por medio de proyectos educativos que organizan los docentes para informar a los padres de familia sobre lo que van a trabajar, y para ello necesitan el apoyo de los mismos, dado que al final del propósito se les envía una manualidad para reforzar lo aprendido; el 29 % de los docentes no respondió la pregunta.

Figura 12. Evaluación periódica sobre inclusión e interculturalidad



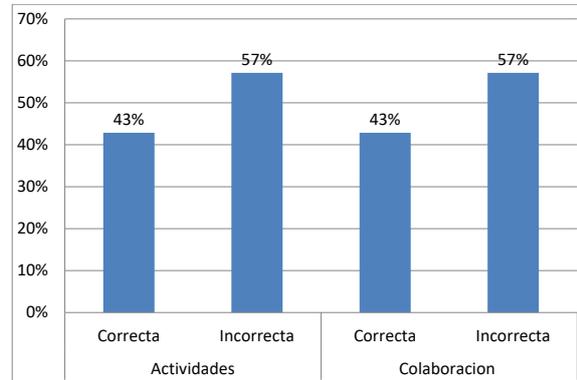
El 14% de docentes dice que evalúan realizando reuniones en las que se tratan sobre las actividades que se van a realizar, basándose en pautas de respeto, integración previamente establecidas y como instrumento de evaluación se utiliza la observación y la lista de cotejo; y lo realizan mensualmente; el mayor porcentaje (86%) ha omitido la pregunta, vislumbrándose que los docentes no conocen cómo evaluar sus prácticas y no hacen valoraciones de las mismas.

Figura 13. Participación del centro con la sociedad



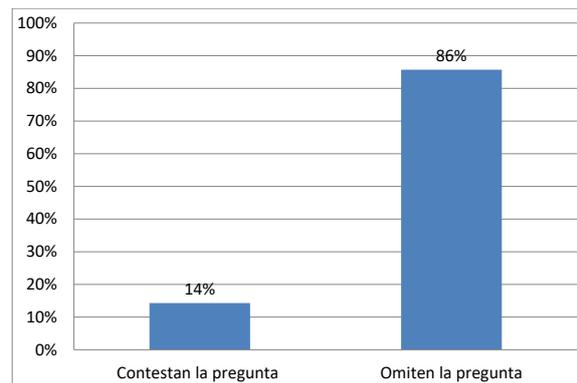
El 57% de los docentes realizan y coordinan actividades con otros centros educativos para celebrar días festivos como es la navidad, el día de la raza, entre otras, obteniendo una excelente colaboración por parte de la comunidad; y el 43% de los docentes responde de manera incorrecta la dicha pregunta asociando este tipo de actividades como ayuda o asistencia social.

Figura 14. Participación activa y positiva de los padres



El 43% de los docentes realizan actividades de integración y la colaboración de los padres es excelente; el 57% respondió de manera negativa.

Figura 15. El centro promueve la actividad solidaria voluntaria del alumnado



El 86% de docentes omiten la pregunta, mientras que el 14% de los docentes incentiva a través de juegos grupales como el compartir. Es llamativo observar que casi el 90% de los encuestados dice que su centro no promueve la actividad solidaria voluntaria de los estudiantes.

5 Conclusiones

Una vez realizado este proyecto de investigación formativa, se puede entender las diferencias existentes entre los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, sus características específicas y su inclusión en la sociedad. Además, ha permitido comprender la importancia de las mismas dentro del Plan Toda una Vida (2017-2020) en el que se tratan temas sobre la igualdad, inclusión, equidad, derechos y libertades para una vida digna, entre otros.

Por lo tanto, se ha cumplido con los objetivos planteados en un inicio siendo el principal el conocimiento

a profundidad de los docentes, su implementación en el aula de clase, a través de las entrevistas presentadas al mismo Centro de Educación Inicial X. La interacción de los docentes con los alumnos en el mismo es constante y buscan implementar en los niños diversos valores, la aceptación de diversas culturas y tradiciones a través de temas o clases específicas, es importante inculcar valores y moral en los pequeños porque como dice la siguiente cita, “podemos designar como VALOR aquello que hace buenas a las cosas, aquello por lo que las apreciamos, por lo que son dignas de nuestra atención y deseo”(Tierno, 2011, p. 9).

De acuerdo con la investigación realizada en la institución X; se pudo comprobar que como institución no cuentan con un programa explícito donde trabajen sobre interculturalidad, multiculturalidad o pluriculturalidad aclarando que es un Centro Infantil en donde hay niños de otras provincias y nacionalidades, es importante que se tenga en cuenta que “El pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad”(Bernabé, 2012, p.69).

También cabe recalcar que como docentes están conscientes que por parte del estado falta un mayor incentivo sobre esta temática y sobre cómo tratarla en las aulas, pues toda esta falta de información lleva a que las instituciones no tengan formas de incluir y evaluar el trabajo del docente como el del alumnado en temas culturales y de diversidad, incluso mediante la tabulación se pudo demostrar que estas actividades no se realizan de una manera óptima pues se confunde con trabajo o ayuda social algunas actividades que realizan a favor de los grupos diferentes. Es básico inculcar desde niños valores, ética y normas sobre todo dar a conocer la interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad en la educación del país por la realidad que se presenta en la actualidad, es decir la migración de nuevas culturas y costumbres para que no exista algún tipo de discriminación o diferencia social y cultural.

6 Recomendaciones

Una vez finalizado el proyecto, se pudo comprender que es necesario que se informe más a la ciudadanía, centros infantiles, de educación básica, etc. en temáticas interculturales, pluriculturales e interculturales, ya que, una las manifestaciones constantes de los docentes en la entre-

vista fue la escasa implementación de programas y planes específicos y la falta de información al respecto.

Otro punto importante de las instituciones o Centros Infantiles sería la creación de un proyecto institucional donde se dé a conocer estos temas desde la etapa infantil, puesto que es justamente en este período donde los niños empiezan a relacionarse, aprenden valores y se integran en una sociedad, por lo cual, darle la importancia oportuna a crear motivación en el aprendizaje y la práctica de querer conocer sobre la diversidad que existe en su contexto y fuera de él.

Referencias Bibliográficas

- Bernabé, M. d. M. (2012). Pluriculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 69.
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 11.
- Muñoz, J. (2012). *Eumed. net*. Descargado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/22/cultura-sociedad-actual.html>
- Sacavino, S., y Candau, M. (2014). Derechos humanos, educación interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *RaXimhai*, 213.
- Sedano, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Forocultural.Org*, 3.
- Touriñan, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. Formales, no formales e informales. *Researchgate.net*, 62.

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



Prácticas inclusivas de los docentes

Teacher-inclusive practices

Wilson García Guevara^{1*}, Óscar Belesaca² y Gabriela Jara Saldaña³

¹ Universidad Católica de Cuenca

² Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe, Cuenca

³ Proyecto de vinculación con la sociedad UDIPSAI

*wgarcia@ucacue.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.303

Resumen

El presente estudio tiene como objeto determinar el nivel de aplicación de prácticas inclusivas por parte de docentes y estudiantes en la Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe de la ciudad de Cuenca en el año lectivo 2015-2016. Las prácticas inclusivas, reflejan la cultura y las políticas inclusivas, tienen que ver con asegurar que las actividades de aprendizaje en el aula y las extraescolares promuevan la intervención de todos los docentes y que consideren el conocimiento y la experiencia adquiridos por ellos fuera de la institución educativa; la enseñanza y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación; el personal docente y administrativo moviliza recursos de las instituciones y de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. Para el desarrollo de este trabajo de investigación se basó en el método cualicuantitativo de tipo descriptivo y exploratorio, con una población de 19 docentes y 118 estudiantes de los niveles de básica superior y bachillerato de la institución; para la recolección de la información, se aplicó parte del Índice de Inclusión de la UNESCO, adaptación de Rosa Blanco, que consta de veinte indicadores de inclusión permitiendo abstraer información de los docentes y estudiantado. La información es procesada estadísticamente, se analizan los resultados y se concluye que los docentes presentan una predisposición y prácticas favorables a la inclusión cumpliendo con sus obligaciones curriculares, hacen un mayor uso de las estrategias de organización y manejo efectivo del aula, en los procesos de aprendizaje, mientras que los estudiantes tienen una buena percepción y predisponían a la inclusión educativa, las autoridades brindan las facilidades para cumplir el proceso inclusivo cumpliendo con las leyes y normativas del país.

Palabras clave: adaptaciones curriculares, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, prácticas inclusivas.

Abstract

The objective of this study is to determine the level of application of inclusive practices by teachers and students in the Juan Bautista Stielhe Educational Unit of the city of Cuenca in the 2015-2016 school year. Inclusive practices, reflecting inclusive culture and policies, have to do with ensuring that classroom and after-school learning activities promote the intervention of all children and that they consider the knowledge and experience acquired by them outside the institution. educational teaching and support are integrated to orchestrate learning and overcome barriers to learning and participation; the teaching and administrative staff mobilizes resources from the institutions and the community to maintain active learning for all. For the development of this research work, it was based on the descriptive and exploratory qualitative and quantitative method, with a population of 19 teachers and 118 students of the upper and upper secondary levels of the institution; for the collection of information, part of the Inclusion Index of UNESCO was applied, adapted from Rosa Blanco, which consists of twenty inclusion indicators allowing to abstract information from teachers and students. The information is processed statistically, the results are analyzed and it is concluded that the teachers have a predisposition and favorable practices to the inclusion fulfilling their curricular obligations, make a greater use of the strategies of organization and effective management of the classroom, in the processes of learning, while students have a good perception and predisposed to educational inclusion, the authorities provide the facilities to comply with the inclusive process complying with the laws and regulations of the country.

Key words: curricular adaptations, inclusive education, special educative needs, inclusive practices.

1 Introducción

En la Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe ubicada en el cantón Cuenca de la provincia del Azuay, surge la necesidad de investigar el nivel de prácticas inclusivas por

parte de los docentes debido a que el psicólogo del Departamento de Consejería (DECE) reporta mediante un oficio que existe una resistencia a recibir a estudiantes sujetos de inclusión educativa, a causa de la falta de adaptaciones

curriculares, desconocimiento de la aplicación de estrategias y recursos pedagógicos, así como el reclamo continuo de los docentes a la autoridad institucional de un proyecto de tutoría adicional para cada niño con discapacidad que atiendan las necesidades diversas de los mismos. Frente a esta situación se presentan las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los niveles de buenas prácticas ante la inclusión educativa? ¿El docente está capacitado para enfrentar el reto de la inclusión? ¿Se practica una verdadera inclusión educativa por parte de los docentes? Para dar respuestas a estas interrogantes se aplicó parte del índice de inclusión de la UNESCO, adaptación de Rosa Blanco para Latinoamérica, el mismo que fue aplicado a docentes y estudiantes de la Unidad Educativa ya mencionada. En el marco conceptual se abarcan los conceptos de inclusión educativa como en el informe Warnock (1978) citado por (Montero, 2016), manifiesta que la inclusión localiza su atención en el apoyo fijo que necesita una persona en función de sus diferentes necesidades que pueden ser permanentes o transitorias, actitudes y percepciones de los docentes hacia este campo de estudio. También se abarca estadísticas de la UNESCO a nivel de Latinoamérica, en relación al Ecuador se fundamentan estadísticas en artículo de la Universidad Casa Grande de Guayaquil.

Se basa en el marco legal del Ecuador fundamentado en la Constitución de la República, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural “LOEI”, acuerdos ministeriales y acuerdos internacionales que consideran a la inclusión educativa como un derecho humano y ciudadano. Es fundamental que en el sistema educativo ecuatoriano se implemente una política educativa en las instituciones educativas para la aplicación de las adaptaciones curriculares que “son adecuaciones, modificaciones o ajustes que se realizan a los diferentes elementos del currículo, transformándolo, flexibilizando y facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales” (Vicepresidencia del Ecuador, 2011, p.13).

Desde el punto de vista pedagógico se pudo conocer cómo aplican los docentes y el estudiantado la inclusión educativa, con estos resultados las autoridades educativas podrán plantear las acciones que se orientan a transformar el estado actual del problema detectado, y dar respuesta a las necesidades de este grupo de estudio, brindando una actualización de los niveles de prácticas inclusivas por parte de los docentes y la asimilación que tienen los estudiantes de esta forma de educación. Pedagogos actuales plantean la necesidad de formar a los futuros docentes en una cultura de la diversidad que fundamente crítica y reflexivamente la educación inclusiva. Partiendo de esta concepción es necesario precisar que la educación actual es activa, fundamentada por destrezas y no por conocimientos (López, 2012).

Desde el punto de vista social, este trabajo permite atender parte de las necesidades más importantes que vive la educación actual dentro del ámbito inclusivo. Si los

docentes no realizan buenas prácticas inclusivas, resultarían afectados los estudiantes, que no pueden ser tratados de acuerdo a sus características individuales.

A más de los beneficios que se presentan para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), el estudiantado en general y los docentes, también se beneficiarán a sus representantes legales, debido a que evitarán la incertidumbre del presente y futuro de su representado.

La conclusión que se llegó en este trabajo de investigación es que los docentes tienen un buen nivel de aplicación de prácticas inclusivas porque la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del estudiantado, las clases se hacen accesibles a todos los docentes, y promueven la comprensión de las diferencias individuales.

2 Marco teórico

En la actualidad uno de los problemas que enfrenta la educación en el mundo es la dificultad y el obstáculo que presentan los docentes para realizar la inclusión educativa en el aula. Según datos de la UNESCO en América Latina y el Caribe, solo entre el 20 % y el 30 % de los niños/as con necesidades educativas especiales asisten a la escuela y que estos cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos. Según la UNESCO el acceso a la educación cambia por el tipo y el grado de discapacidad, y la mayor parte de matriculados se concentran en la educación primaria; en el Ecuador aproximadamente el 10 % termina el nivel secundario (Crosso, 2010, p.80).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural en el artículo 47 establece: “El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de las personas con discapacidad...” y en el artículo 128 establece: “son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren adaptación temporal o permanente” (Ministerio de Educación, 2011, p.24), el Acuerdo N° 295-13 del Ministerio de Educación (2013), define a la inclusión educativa como el “proceso de identificar y responder a la variedad de necesidades especiales de todo el estudiantado a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, a fin de reducir la exclusión en la educación...” (p.5), por lo tanto, las instituciones educativas, así como sus actores deberán velar por el cumplimiento de las mismas y más aún el docente como facilitador del aprendizaje que mediante buenas prácticas inclusivas, demostrará y evidenciará su labor docente cumpliendo con el marco legal vigente.

Reconociendo los fundamentales cambios existentes por una globalización y una colectividad del conocimiento, uno de los retos más difíciles para el sistema educativo es entender, y dar a conocer políticas y prácticas para la inclusión que permitan conseguir los aprendizajes elementales de la educación obligatoria a todo el estudiantado (Martínez, 2011). El profesorado deberá capacitarse en todo lo necesario para apoyar al niño o niña que requiere de un

proceso de inclusión permitiéndole un desarrollo de igual calidad que el resto de sus compañeros.

La buena práctica inclusiva se considera “toda actuación que se oriente, a partir del compromiso del profesorado, alumnado y familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad” (Durán, Marchesi, y Hernández Izquierdo, 2009, p.6). Las prácticas inclusivas es el hecho de hacer operativa y poner en marcha la inclusión educativa de las personas en el ámbito escolar, sin perjucios sociales ya sea por discapacidad o porque son de diferentes orígenes.

La inclusión educativa pretende reconocer y responder a la variedad de las necesidades de todo el estudiantado a través de una mejor participación y cooperación en el aprendizaje (UNESCO, 2016).

El Informe Warnock (1978) citado por (Montero, 2016), manifiesta que la inclusión focaliza su atención en el apoyo fijo que necesita una persona en función de sus diferentes necesidades que pueden ser permanentes o transitorias. Por lo tanto la institución educativa será la responsable de atender holísticamente las necesidades del educando a partir de la destrucción de toda barrera existente que imposibilite su aprendizaje y a su vez brindando las facilidades que le permitan potencializar todas sus capacidades y aptitudes para el desarrollo personal.

El objeto de la inclusión es fomentar los valores como la solidaridad, respeto a las diferencias individuales, tolerancia para obtener una convivencia armónica y la práctica fundamentada en el diálogo y de esa manera resolver conflictos. También eliminan las barreras del aprendizaje que estén relacionadas con la infraestructura de la institución, sistema de comunicación interpersonal o colectiva, recursos didácticos, currículos, contexto geográfico y cultural; y se forman ciudadanos autosuficientes, independientes, capaces de desenvolverse activa y participativamente en el ámbito social con unas buenas bases de relaciones intrapersonales para fundamentar su éxito en el campo laboral y social.

La práctica de una educación inclusiva debe garantizar el acceso para todos a un sistema general educativo, una buena adaptación, aceptación y el buen trato de los estudiantes con necesidades educativas especiales, no solo debería centrar en las actitudes que tienen los docentes a la inclusión sino que deberían tener buenas prácticas de inclusión, de que serviría si un docente tiene una buena actitud a la inclusión y no tienen los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para realizar una inclusión acorde a las necesidades del educando. De esta manera, transformando el paradigma de inclusión, los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, se benefician de los procesos de inclusión, y además toda la comunidad educativa, ya que las prácticas inclusivas son consideradas como un estándar de calidad que brinda el servicio educativo de la institución.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural en el artículo 2 literal “v” plantea “la equidad e inclusión aseguran

a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión. . .” (Ministerio de Educación, 2011, p.10).

La educación se centraría en el ser humano y aseguraría su desarrollo holístico, el docente tiene un papel fundamental en el campo de la inclusión de los estudiantes por lo que tiene una incuestionable y absoluta responsabilidad ante los grupos que atiende durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garnique, 2016, p.60). Los profesionales de la educación deberían estar a la vanguardia en prácticas y métodos inclusivos en la institución educativa; si no se tiene prácticas inclusivas, inconscientemente excluirían a los estudiantes. Cabe recordar que la inclusión no solo incluye a los niños y niñas con discapacidad, sino que debe reconocerse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar que llegue a los estándares de calidad de todo el estudiantado que propone el Ministerio de Educación.

Según la programación neurolingüística todos aprenden de diferentes maneras, cada estudiante tiende a desarrollar diferentes habilidades al momento de adquirir alguna destreza, y cada docente el método que le resulte más apropiado para enseñar. Algunos profesores eligen los medios audiovisuales para dictar sus clases, otros lo hacen de forma oral y otros prefieren enseñar mientras los alumnos trabajan manualmente, por ejemplo, dentro de los laboratorios (Tocci, 2013). Todas estas formas de enseñanza-aprendizaje se fundamentarían en prácticas de inclusión, debido a que todos los dicentes no aprenden, así por ejemplo, un estudiante que tenga una deficiencia visual tomaría poca atención al pizarrón y prestaría más atención a las instrucciones del docente de forma oral.

Considerando que la inclusión educativa es fundamental en los sistemas de educación actual en Ecuador, para hacer efectiva esta política educativa es necesario que en las instituciones educativas se implementen adaptaciones curriculares que “son adecuaciones, modificaciones o ajustes que se realizan a los diferentes elementos del currículo, transformándolo, flexibilizando y facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales” (Vicepresidencia del Ecuador, 2011). Las adaptaciones curriculares se clasifican en dos tipos: a los elementos de acceso y al currículo propiamente dicho.

Por elementos de acceso se hace referencia a la infraestructura, como por ejemplo, la señalización, baterías sanitarias; a la comunicación, entre otros.

Para los elementos del currículo aquellos que se dividen: en adaptaciones curriculares significativas y adaptaciones curriculares menos significativas. Las adaptaciones curriculares significativas constituyen las permanentes, que están asociadas a la discapacidad, pudiendo ser la intelectual, física motora, auditiva, visual o mental, trastornos generalizados del desarrollo, en estos casos se necesitan

adaptaciones curriculares a todos los elementos del currículo. Las adaptaciones curriculares menos significativas se relacionan con las necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad que a la vez pueden necesitar de adaptaciones transitorias a determinado elemento del currículo; como en el caso de estudiantes con dotación superior, dificultades específicas de aprendizaje como la dislexia, discalculia, entre otras. (Ministerio de Educación, 2011).

Las Adaptaciones curriculares de acuerdo al grado de significatividad, según Burgos B. (2010), se pueden clasificar en tres categorías:

- Grado 1 (menos significativas) son modificaciones a los elementos de acceso al currículo como son la infraestructura, los apoyos personales, la organización institucional, los recursos y ayudas materiales, la organización en la escuela y en el aula entre otros.
- Grado 2 (significativas) son modificaciones a las estrategias metodológicas, las actividades, los recursos didácticos, la temporalización, entre otros.
- Grado 3 (muy significativas) se modifican los elementos básicos del currículo como contenidos, conocimientos, objetivos, resultados de aprendizaje, destrezas con criterio de desempeño, los criterios de evaluación y por tanto se modifican también las actividades, los recursos didácticos, las estrategias metodológicas.

En base a los resultados en la evaluación psicopedagógica, es el docente el encargado de realizar la adaptación que requiere el estudiante, para que se sienta parte y participe activamente del proceso educativo. Estas adaptaciones se realizan comenzando desde las menos significativas, grado 1, para luego considerar las significativas grado 2 y por último las grado 3 que son muy significativas que implican modificaciones de objetivos y/o contenidos, que repercute en el perfil de egreso del estudiante.

3 Método

Para el desarrollo de la investigación se basó en el método cualicuantitativo de tipo descriptivo y exploratoria en la cual se hace presente una población de 19 docentes y 118 estudiantes de los niveles de básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe; para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, que fue estructurado tomando como base parte del índice de inclusión de la UNESCO, adaptación de Rosa Blanco, que constó de 20 indicadores de inclusión permitiendo abstraer información de los docentes y estudiantado; para corroborar la información obtenida de las encuestas aplicadas se utilizó una ficha de observación, mediante los resultados de las encuestas se fundamenta el nivel de prácticas que tienen los docentes en inclusión educativa.

Una vez obtenida la información a través de la aplicación del instrumento se procesó la información mediante la tabulación, construcción de tablas y gráficos estadísticos en el programa Microsoft Excel; la interpretación y análisis de

resultados, se realizó mediante el contraste de la investigación bibliográfica y los resultados obtenidos, los datos de los docentes con los datos de los estudiantes en base a los cuales se sustenta las conclusiones.

4 Resultados

Del análisis de los resultados de los docentes se observa que el 73,7 % está completamente de acuerdo en que realizan planificaciones y adaptaciones curriculares; con respecto a las adaptaciones a las evaluaciones el 84,2 % están completamente de acuerdo; el 57,9 % se manifestó completamente de acuerdo en cuanto si las clases son accesibles para todos los estudiantes; el 89,5 % se encuentra completamente de acuerdo en cuanto si el profesorado se preocupan en ayudar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado; el 63,2 % están completamente de acuerdo en relación si las evaluaciones estimulan los logros de los estudiantes; el 89,5 % se encuentran completamente de acuerdo en cuanto a si la disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo; el 89,5 % hace referencia al indicador completamente de acuerdo en cuanto si a los estudiantes se les forma para valorar a las personas de orígenes distintos o que se encuentren en una situación de discapacidad; el 78,9 % se encuentra completamente de acuerdo en relación a si los docentes utilizan la diversidad del alumnado como estrategia para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje; 47,4 % están parcialmente en desacuerdo en cuanto si el DECE realiza un trabajo con los estudiantes para facilitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes; 47,4 % se encuentra completamente de acuerdo en cuanto si los deberes enviados a la casa contribuyen al aprendizaje de todo el estudiantado; el 57,9 % se manifiesta completamente de acuerdo en cuanto si los recursos de la unidad educativa se distribuyen de una forma equitativa para realizar inclusión; y el 47,4 % se encuentra parcialmente en desacuerdo con respecto a si conoce y se aprovecha los recursos de la comunidad educativa para apoyar la inclusión.

Con relación a los estudiantes se obtuvieron los siguientes resultados: el 66,9 % se encuentra completamente de acuerdo, en si el docente utiliza diferentes técnicas con estudiantes que necesitan apoyo académico; el 56,8 % se encuentra completamente de acuerdo en si el docente realiza una adaptación a la evaluación para algún estudiante; el 66,9 % se inclina por el indicador completamente de acuerdo en cuanto a la confianza que tiene el estudiante hacia el docente; el 63,6 % se encuentra completamente de acuerdo en si los docentes están siendo parte del proceso enseñanza-aprendizaje mediante las opiniones y argumentación de ideas; 48,3 % se encuentra completamente de acuerdo en cuanto a la equidad que tienen los docentes hacia el estudiantado; el 51,7 % se encuentra completamente de acuerdo en relación a la confianza y equidad que brinda el docente hacia el estudiantado dentro de las aulas de clases; el 82,2 % se encuentra completamente de acuerdo que hace referencia a la aceptación e integración de estudiantes de diferentes

orígenes y características intelectuales o físicas; el 77,1 % se refiere al indicador completamente de acuerdo en cuanto que los estudiantes mejoran su aprendizaje con la ayuda de un docente de apoyo; el 50,8 % fundamenta que esta completamente de acuerdo en cuanto a la comprensión que tiene el estudiante de las tareas enviadas a casa; el 63,6 % se encuentra completamente de acuerdo en cuanto al cumplimiento de las tareas en casa; el 47,5 % se encuentra completamente de acuerdo en cuanto a que los docentes tienen confianza a que los trabajos serán expuestos en las carteleras de la unidad educativa; y el 66,9 % se encuentra completamente de acuerdo en cuanto si el docente utiliza recursos diferentes con estudiantes que necesitan apoyo académico.

Referente a los resultados de la ficha de observación aplicada se obtiene que un 61 % de docentes evidencian en sus planificaciones las adaptaciones curriculares; un 63 % de estudiantes tienen confianza en los docentes; un 53 % de docentes tratan con equidad hacia los estudiantes, un 72 % valora la diversidad de las personas, y un 42 % se observa que la institución educativa apoya a la inclusión.

Existe una concordancia entre las respuestas de los docentes y estudiantes, como se observa en la tabla 1

Tabla 1

| Indicadores | Docente % | Estudiante % | Observación % |
|--|-----------|--------------|---------------|
| Planificación y documentos curriculares | 84,2 | 66,9 | 61 |
| Confianza del estudiante hacia el docente | 89,5 | 66,9 | 63 |
| La equidad del docente hacia el estudiantado | 89,5 | 51,7 | 53 |
| Valorar la diversidad de las personas | 89,5 | 82,2 | 72 |
| Apoyo institucional a la inclusión educativa | 57,9 | 66,9 | 42 |

Fuente: Encuesta a docentes y estudiantes de la Unidad Juan Batista Stielhe.

5 Conclusiones

Luego del análisis e interpretación de los resultados obtenidos de las encuestas a docentes y estudiantes y de la ficha de observación, se concluye que los docentes tienen un buen nivel de aplicación de prácticas inclusivas por que la planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del estudiantado, las clases se hacen accesibles a todo los docentes, las clases promueven la comprensión de las diferencias individuales, se implica activamente al estudiantado en su propio aprendizaje, los estudiantes aprenden de manera cooperativa, la evaluación estimula los logros de todo el estudiantado, se forma a los discentes en un ambiente inclusivo para valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio o que se encuentra en una situación de discapacidad, el profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos, en su plan de clases por destreza realiza las adaptaciones curriculares y todo el estudiantado participa en actividades complementarias y extraescolares.

Los estudiantes tienen una percepción positiva de la inclusión educativa en la institución dando un mayor reconocimiento a la formación en valores hacia la diversidad individual ya sea de personas de otros orígenes o que tengan alguna discapacidad, reconociendo que tiene confianza al docente, valorando el trabajo cooperativo que tiene en su labor estudiantil; pero reconocen que la equidad que brinda el docente es uno de los puntos inconsistentes que se debe tratar, para mejorar las prácticas inclusivas en la institución; por lo tanto el estudiantado está cumpliendo un rol fundamental en el proceso inclusivo de la institución.

Las autoridades y personal administrativo cumplen una labor importante dando las pautas y las directrices para lograr la educación inclusiva; pero es el indicador con menos aceptación por parte de los docentes, estudiantes, lo que se corrobora con la ficha de observación, por lo que constituye aspecto a fortalecer en lo referente a las prácticas inclusivas en la institución.

Fundamentando en el análisis e interpretación de los resultados de la investigación, el nivel de aplicación de prácticas inclusivas es bueno, refutando al supuesto que se manifiesta en el oficio, entregado por el psicólogo del DECE de la Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe, en donde manifiesta que existe una “resistencia a recibir a estudiantes sujetos de inclusión educativa, a causa de la falta de adaptaciones curriculares, desconocimiento de la aplicación de estrategias y recursos pedagógicos”. Lo que constituyó en el impulso para el planteamiento del problema con la finalidad de investigar y mejorar el nivel de aplicación prácticas inclusivas en dicha institución educativa.

Los resultados obtenidos son exclusivos de la institución educativa Juan Bautista Stielhe; y no se pueden generalizar debido a que tiene una realidad educativa, social y económica propia.

Se concluye que en la Unidad Educativa Juan Bautista Stielhe existe un buen nivel de aplicación de prácticas inclusivas por parte de los docentes, estudiantado y a nivel de autoridades; los docentes tienen una buena predisposición, actitud y prácticas inclusivas, cumpliendo con sus obligaciones curriculares, formando a los discentes en un ámbito inclusivo y sin perjuicios; cumpliendo con las normativas que pide el Ministerio de Educación.

Referencias Bibliográficas

- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*.
- Durán, D., Marchesi, I., y Hernández Izquierdo, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Garnique, F. (2016, enero). *Perfiles educativos vol.34 no.137 México ene. 2012*.

- López, N. (2012). *Equidad educativa y diversidad*. Buenos Aires: Copyright © UNESCO 2012.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 166.
- Ministerio de Educación. (2011). Artículo 47. En *LOEI* (p. 24). Quito: Editora Nacional.
- Montero, L. A. A. (2016, enero). *El informe Warnock*.
- Tocci, A. (2013). Estilo de aprendizaje de los alumnos de ingeniería. *Revista estilos de aprendizaje*, 20.
- UNESCO. (2016, enero). www.inclusion-internacional.org.
- Vicepresidencia del Ecuador. (2011). *Educación inclusiva y especial*. Quito, Ecuador: Editorial Ecuador.

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas

Innovation, technologies and education: digital narratives as didactic strategies

Andrés Hermann Acosta^{1*}

¹ Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito

*andreshermann@uti.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.295

Resumen

La innovación como categoría de análisis en el ámbito educativo, arrastra una herencia y tradición que viene desde el escenario empresarial, que impulsa la idea de mejoramiento de un bien o servicio, que en este caso se traduce en la aplicación de los procesos formativos en la evaluación cuantitativa de los logros académicos. El presente trabajo, propugna la idea de que la innovación tiene que ser replanteada en la educación, considerando que la mejora no se da en la aprobación o desaprobación de los estudiantes, sino más bien en el poder replantear modelos, didácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje de tipo activas, dinámicas y participativas para los estudiantes. Con lo antes expuesto, se presentan a las narrativas digitales como estrategias de aprendizaje innovadoras, que posibilitan dar un cambio de modelo educativo unidireccional hacia uno de tipo multidireccional y el campo de la didáctica, estimular procesos de aprendizaje desde una lógica de la activación sistémica de tipo visual, auditivo, sensorial, dando el paso de un proceso de memorización hacia asimilación, comprensión y transferencia del conocimiento hacia los aprendizajes en contextos reales. El caso del *storytelling* constituye una expresión de narrativas digitales, que se entiende como un sistema de lenguajes visuales, sonoros y que permiten la navegación hipertextual, que en el caso del ámbito educativo se presentan como un arte de contar historias, lo que posibilita generar una educación dinámica, sensorial y abierta, que propone metodologías de aprendizaje activas, de co-creación y construcción del conocimiento de manera colectiva.

Palabras clave: narrativas digitales, innovación, storytelling, tecnologías digitales, didácticas y estrategias de aprendizaje.

Abstract

Innovation as a category of analysis in the educational field, drags a heritage and tradition that comes from the business scenario, which drives the idea of improving a good or service, which in this case is translated into the application of training processes in the quantitative evaluation of academic achievements. The present work, advocates the idea that innovation has to be rethought in education, considering that the improvement does not occur in the approval or disapproval of students, but rather in the power to rethink models, didactics and teaching methodologies and Active, dynamic and participatory type learning for students. With the aforementioned, digital narratives are presented as innovative learning strategies, which makes it possible to change from a one-directional educational model to a multidirectional model and the field of didactics, stimulating learning processes from a systemic activation logic. visual, auditory, sensory type, taking the step from a memorization process towards assimilation, understanding and transfer of knowledge towards learning in real contexts. The case of storytelling is an expression of digital narratives, which is understood as a system of visual and sound languages that allow hypertext navigation, which in the case of education is presented as an art of storytelling, which makes it possible to generate a dynamic, sensory and open education, which proposes active learning methodologies, co-creation and knowledge construction collectively.

Key words: digital narratives, innovation, storytelling, digital technologies, didactics and learning strategies.

1 Introducción

En la década de los 90s del siglo XX, las tecnologías digitales se incorporan en gran parte de las actividades sociales y el campo educativo no ha quedado exento. De esta forma, se empieza a dar un uso artefactual de estas

herramientas, sin incorporar criterios pedagógicos y didácticos, que permitan hacer uso significativo en el acto educativo.

El objetivo del presente trabajo, plantea mostrar que el uso de las tecnologías y de manera específica de las

narrativas digitales y el *storytelling* permiten configurar un proceso de innovación educativa, es decir, desde la visión de provocar un cambio a un modelo educativo dinámico, flexible e interactivo, así como un sistema didáctico que posibilite lograr procesos de transferencia del conocimiento y asimilación del conocimiento de manera activa y significativa.

El trabajo recoge desde su concepción metodológica, la revisión de un estudio del arte, en torno a las experiencias de éxito realizadas en instituciones educativas, en particular del Instituto Tecnológico de Monterrey de México, que sostiene que el uso de las narrativas digitales, no solo están aportando como recursos, sino como una metodología que posibilita estimular una educación, visual, auditiva y sensorial.

Con lo antes expuesto, se pretende de este estudio establecer una línea base de tipo pedagógico y metodológico, para que de esta manera pueda servir para aplicar el uso de las narrativas digitales como estrategias didácticas aplicadas en contextos educativos que hacen el uso de tecnologías digitales y quieran apuntar a la consolidación de modelos educativos, flexibles, dinámicos y abiertos.

2 Innovación, tecnologías y educación

Con la eclosión de las tecnologías digitales en el campo educativo, se ha vinculado en la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje el concepto de innovación, el mismo que ha seguido una tradición del ámbito de la empresa, el cual ha estado enmarcado dentro de una concepción de implementación un bien, producto o servicio mejorado (InnoSutra, 2018). Este último aspecto ha generado dificultades en el contexto educativo, debido a que la praxis no se ha enfocado en formar seres humanos con competencias integrales en el marco de un saber conocer, saber hacer y saber actuar con responsabilidad ética y social.

En la tradición de la innovación educativa, debido a su herencia desde lo empresarial, esta categoría se ha circunscrito a cuatro tipos de innovación que refieren a la consecución de un producto, proceso, visión de mercado y de ajuste de la organización mejorada (InnoSutra, 2018), que de alguna forma ha repercutido con los procesos de gestión educativa y logros del currículo educativo, que se ha enmarcado a uno de tipo escolástico y conductista. Con lo antes planteado, se considera que con el boom de las tecnologías en el escenario educativo, estas herramientas no solo están aportando como recursos de apoyo en la enseñanza, sino que también pueden posibilitar la re-configuración de un modelo educativo dinámico, participativo, flexible y descentralizado.

De esta forma, la reflexión epistemológica y pedagógica, en el contexto de una experiencia de innovación educativa mediada por el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, debe ser replanteada, dejando a un lado las lógicas mercantilistas y empresarias, destinadas a la comprensión de un tipo de innovación que se

enmarca dentro de la visión como un conjunto de ideas y estrategias que permitirán provocar cambios en las prácticas educativas, de esta forma (Rimari, 2018), ha vislumbrado de la innovación en la educación formal como: “Un proceso de capacitación y potenciación de las instituciones y sujeto que a la implantación de nuevos programas, nuevas tecnologías, o inculcación de nuevos términos y concepciones” (Rimari, 2018, p.6).

Con la emergencia de las tecnologías digitales en la educación, la innovación debe ser entendida como un proceso de adaptación y replanteo de las dinámicas educativas, ya no solo desde los contextos áulicos o de educación formal, sino también en escenarios de educación no formal e informal, donde la adquisición de conocimiento, ya no solo se da a partir de la transmisión de contenidos por parte del docente y revisión de la información del material de estudio, como expone (Cobo y Moravec, 2011), se da en espacios no institucionalizados, sino en la red internet, escenarios de capacitación abiertos, lo que permite configurar los denominados aprendizajes invisibles.

Los procesos de innovación educativa a partir del uso de las tecnologías digitales, impulsan la idea de alterar la realidad vigente, modificar concepciones, actitudes, modificar los métodos y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rimari, 2018). Con lo antes expuesto, el presente trabajo propugna la idea de utilizar las narrativas digitales y el *storytelling* como didácticas de enseñanza para la era digital, como sistemas de lenguajes que integran la asimilación y comprensión de datos e información, de tipo visual, sonoro y sensorial, a partir del uso de estos recursos, que a partir de criterios pedagógicos de formación, permitirá estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje, logrando así aprendizajes significativos y contenido emocional, lo que dará el paso a un mejor resultado de los desempeños educativos abstractos y conexión con los intereses y necesidades de los actores educativos.

3 Acercamiento a las narrativas digitales

El término narrativas digitales, tiene varios orígenes que se logran identificar en ámbitos como los estudios literarios a partir del análisis de los géneros, así como en el cine con conceptos como la *narrativa, narración y relato*. De esta forma (Echeverri, 2011), refiere de esta categoría de análisis como un término relativo, en permanente construcción y sin un consenso generalizado. Lo que sí está claro es que las narrativas digitales se entienden como la integración de lenguajes, apoyados en discursos que se ubican en la primera mitad del siglo XX con el uso de tecnologías como la televisión, la radio y el cine.

En una sociedad mediática la intimidad se construye a partir de las experiencias que proveen los medios y las tecnologías de comunicación. Las series televisivas muestran estos nuevos patrones de formación de la intimidad y extienden estas características hacia audiencias más amplias, aunque más selectivas (Ordóñez, 2013, p.5).

Con referencia al caso de la televisión y el cine, estas industrias culturales permitieron ir más allá en torno a la reflexión de la narrativa que venía de la tradición del género literario, vinculado con la construcción del discurso desde la prosa o visión de narración aristotélica, para incorporar una nueva experiencia en los espectadores, los cuales ya no solo podían decodificar discursos textuales, sino también integraban en su experiencia narrativa lenguajes visuales y sonoros, los cuales incorporaban un vínculo emocional con las historias.

En cuanto a los contenidos de la narrativa audiovisual, hablar de la identificación es tratar el tema del espectador. En el cine, la interpretación que hace el espectador es indisoluble de la narrativa audiovisual. Lo que se ve y se escucha reverbera emocionalmente en el espectador gracias a su comprensión del género y su inclusión en el campo cultural apropiado para esa sensibilización (Ordóñez, 2013, p.27).

El término narrativas tiene origen en el ámbito de los estudios literarios, pero se afianza en un primer momento con la emergencia de las tecnologías analógicas como la radio, televisión y cine en la primera mitad del siglo XX. En un segundo momento toma fuerza con las tecnologías digitales, representadas por el uso de los ordenadores y la red internet, herramientas que posibilitan el paso de un esquema comunicacional de tipo lineal y unidireccional, hacia uno de tipo dialógico, abierto y multidireccional (Aparici, 2010).

Lo antes expuesto, permite anticipar la idea de que el término narrativa digital constituye en unos casos una suma de lenguajes que hacen referencia no solo a bloques de texto, sino también de imágenes y sonido, de carácter dinámico e interactivo, lo cual se lo vendrá a definir como discurso audiovisual, o como refiere (Ordóñez, 2013) una integración de imágenes sucesivas, que son representadas desde un lugar y ángulos distintos. “La narrativa de una serie se elabora bajo, el presupuesto de un espectador previamente existente en un doble sentido: en cuanto cómplice del relato que va a disfrutar, y también como sujeto instituido en determinado contexto cultural que condiciona su percepción” (Ordóñez, 2013, p.30).

En el caso de la narrativa audiovisual, es importante destacar que el elemento sonoro juega un papel preponderante en la transferencia del mensaje de la historia, ya que posibilita el enlace con la imagen, dotándole de identidad e intencionalidad, que en el caso de la narración como suma de discursos encadenados provoca emoción en el espectador.

La idea antes expuesta, permite identificar, que en materia de la industria televisiva y cinematográfica, ya existió una visión de transferencia de experiencias, sentidos y disposiciones hacia el acto educativo, que en el caso de este trabajo que apunta a lograr procesos de innovación en la educación, constituye un aspecto clave, ya que la hipótesis se pretende confirmarse, es que el uso de narrativas como

las audio-visuales y digitales posibilitan mejores procesos de transferencias del conocimiento y asimilación de los aprendizajes por parte de las audiencias.

Un elemento primordial de la narrativa audiovisual es la música y por ello se hace indispensable analizar la relación entre la música, la imagen y la identidad. . . La música genera identificación porque provoca, inmediatamente, un tipo de emoción que convoca un recuerdo, una experiencia, una idea (Ordóñez, 2013, p.31).

La narrativa audiovisual encontró asidero en la consolidación de las tecnologías digitales, ya que permitió el paso de un discurso lineal, plano y secuencial, hacia la integración de discursos dinámicos, flexibles y bifurcados, es decir, hipertextuales, que son parte de las narrativas digitales, representadas por los ordenadores y tecnologías móviles. “Los medios tradicionales son representaciones, son lineales. Las nuevas tecnologías permiten el desarrollo de entornos de inmersión, donde el lector es a la vez creador” (Echeverri, 2011, p.11).

La innovación educativa enmarcada con el uso de las narrativas digitales, no solo está impulsando la idea de generar un sistema metodológico que permita generar procesos de transferencia adecuado de enseñanza y asimilación de aprendizaje, sino que también posibilita el logro de un currículo oculto, ya que promueve el manejo de tecnologías, provoca un proceso de formación continua, intercambio de experiencias, generación de investigación y cambio de la práctica educativa, de un modelo unidireccional, hacia uno de tipo dialógico y multidireccional.

Las narrativas digitales al acto educativo están relacionadas con los sistemas de interacción, navegación, y co-creación, entre los usuarios, ya que estos discursos por su arquitectura y dinámica del paradigma de la web 2.0, web 3.0 y web semántica han planteado el paso de una comunicación unidireccional (uno a todos), hacia una comunicación multidireccional (todos a todos), como expresión del paso de un diálogo de estructura lineal a uno de estructura multiseccional (Hermann, 2015, p.6).

Para (Echeverri, 2011), las narrativas digitales surgen a partir del hipertexto, hasta la convergencia mediática, que en el caso de los contextos anglicistas, esta categoría de estudio se ha relacionado con términos como el storytelling, que se ha entendido como el arte de contar una historia a través de relatos y tiene la particularidad de estar relacionado con el uso de las narrativas audiovisuales, herramientas que permiten conectar emocionalmente a los espectadores a partir de una historia. “Cualquier intento de utilizar los medios digitales en función de la narración y de la expresión cotidiana debe ser considerada como una forma de narrativa digital” (Echeverri, 2011, p.15).

Con lo expuesto hasta este momento, la presente exposición del trabajo, que se ha dado a partir de la investigación documental, ha intentado establecer el origen de las narrativas digitales, estableciendo como puntos de partida,

ámbitos como los estudios literarios y de la comunicación, que en el caso de los discursos audiovisuales provenientes de la televisión y el cine se fueron configurando como un sistema de lenguajes visuales y sonoros, que se fueron consolidado en la segunda mitad del siglo XX, con la eclosión de las tecnologías digitales a partir de lenguajes textuales, visuales, sonoros y bifurcados con el hipertexto, lo que permitió lograr experiencias de narración de tipo abierta, flexible, dinámica e interactiva.

4 El storytelling como expresión de innovación en la educación

Si bien es cierto que, con la eclosión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, se han replanteado una serie de lenguajes y discursos que se dan a partir del uso de algunos canales mediáticos. El término narrativas digitales aparece como una categoría de análisis polisémica e incluso con un campo de intervención algo confusa.

La idea antes expuesta, tiene relación con la dificultad que se ha generado en la literatura en torno a los niveles de diferenciación entre tres términos como: narrativa, narración y relato. En el caso de la primera categoría de análisis, tiene relación con el contenido de los discursos, la narración con la forma y el nivel de enunciación y el relato con la articulación de lenguajes a partir de sus significados y significantes. En el caso concreto de la narrativa digital, se entendería como un sistema de lenguajes que integran discursos sonoros, visuales y de textos bifurcados.

En lo que respecta a la integración de las narrativas digitales en la educación, hay autores que lo relacionan como una *técnica educativa* que posibilita el adquirir conocimientos a partir del uso de las NTIC y la creación dinámica de historias. "Los relatos digitales son el arte de contar historias con la ayuda de herramientas digitales como el video, los interactivos, el audio y otros muchos recursos TIC. Esta técnica puede involucrar tanto a profesores como alumnos en el aula" (Educ@conTIC, 2017).

Entre uno de los aspectos, que han permitido la emergencia del uso de las narrativas digitales como una forma de provocar innovación educativa y elaborar contenido a partir de las tecnologías, es su aporte en la configuración de un sistema educativo flexible, abierto, interactivo y dinámico. Los recursos de la web 2.0 como redes sociales, blogs, wikis, videos y podcast han posibilitado que las audiencias ya no solo sean consumidoras de ideas, sino también que pueden ser productoras de contenidos, es decir, que el modelo *EMIREC* propuesto por Jean Cloutier y el modelo *PROSUMER* expuesto por Alvin Toffler, han permitido que estas herramientas generen la creación dinámica de contenidos, así como convertir a los receptores en emisores y constructores activos de conocimientos en la era digital (Aparici, 2010).

En lo que respecta al acto educativo, la búsqueda de las narrativas digitales en la educación permitió identificar al storytelling como estrategia de aprendizaje que hace uso

de los relatos digitales como una forma de contar historias y conectar con las audiencias, desde una vinculación con el contenido emocional. En este último tiempo, el storytelling ha incorporado el uso de las tecnologías digitales para llegar a los espectadores con nuevos lenguajes y discursos, consolidándose en el ámbito educativo como una estrategia que permite lograr procesos de transferencia efectivos, dinámicos e interactivos, en la consecución del conocimiento y el aprendizaje.

En su forma más simple, la narración sigue siendo un poderoso elemento de comunicación utilizado como una estrategia para humanizar el aprendizaje, que ofrece la oportunidad de conectarse con personas que poseen gustos o caracteres similares y además permite ver el mundo desde la perspectiva de otra persona (EduTrends, 2017, p.6).

En lo que respecta a la estrategia del storytelling como una forma de narrativa digital, el Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey de México, ha reflexionado sus definiciones y aportes que estaría brindando a los procesos formativos. Desde esta perspectiva, el centro aporta la idea de que la narrativa data de tiempos inmemoriales, como técnica que aportó a la preservación del conocimiento de generación en generación, además destaca que fue una de las primeras formas de enseñanza y transferencia en la historia.

Storytelling (narración) es el arte del uso del lenguaje, la comunicación, la emotividad, la vocalización, la psicología del movimiento (ademanos, gesticulación y expresión) y la construcción abstracta de elementos e imágenes de una historia en particular para un público (EduTrends, 2017, p.6).

La idea antes expuesta, deja ver que la narrativa y el acto de contar historias no ha sido un recurso reciente o que se ha inaugurado con el aporte de las tecnologías digitales, sino que data de miles de años atrás; la narración constituyó un aporte a la educación informal, un sistema de transferencia de datos e información brindados por el aprendizaje experiencial y la interacción social dada en la cotidianeidad.

En lo que respecta a la experiencia del TEC de Monterrey, este centro de educación superior ha incorporado el uso del storytelling como una forma de narrativa digital aplicada a los procesos formativos, que ha permitido la generación del vínculo emocional del espectador con la historia y la habilidad de estructurar sus relatos. En lo que refiere al contexto áulico, esta técnica ha pasado a formar parte de una innovación educativa y estrategia didáctica que ha posibilitado, el cambio de un modelo educativo de tipo constructivista, conectivista y dialógico, así como la generación de confianza entre los participantes, el fomento de la colaboración escucha activa y activación de un aprendizaje interactivo y multisensorial.

En lo que respecta a la emergencia de los modelos pedagógicos con el uso de las tecnologías digitales, se ha reflexionado que la narrativa digital estaría permitiendo un

mayor nivel de participación e implicación por parte de los educandos, propugnando así el paso de un modelo educativo unidireccional, transmisivo y enciclopedista, hacia un modelo educativo crítico, dialógico e interactivo, que ubica al docente, ya no como único experto, sino como un mediador del acto educativo y al estudiante de receptor pasivo hacia co-responsable en la construcción de sus actuaciones educativas.

El aspecto antes anotado, representa un criterio para formular de manera anticipada, como conjetura de investigación, que el uso de las narrativas digitales desde la formulación de un enfoque didáctico permite favorecer los procesos de transferencia del conocimiento y adquisición de nuevos aprendizajes.

En la práctica docente, el storytelling facilita la función didáctica porque apoya al estudiante a mejorar el nivel de comprensión y discernimiento a través de la identificación con los personajes de las historias, los temas, las situaciones, la información y las exposiciones. Adicionalmente, el uso de la oralidad y las herramientas tecnológicas producen el ambiente que atrapa la atención del estudiante (EduTrends, 2017, p.10).

Uno de los aspectos claves para destacar del storytelling como una estrategia de aprendizaje, que se enmarca en el uso de las narrativas digitales en la educación, no solo está en el generar procesos de formación en su uso artefactual, sino que los contextos educativos como en el caso del TEC de Monterrey, identifiquen un sentido pedagógico y metodológico de estos recursos. En el caso de la institución antes expuesta ha definido al storytelling como sistema didáctico los siguientes aspectos: a) emisión del punto de vista, b) generación de una pregunta dramática, c) utilización del contenido emocional, d) modulación de la voz narrativa, e) uso de la música y efectos de sonido, f) economía narrativa y g) ritmo.

Como se puede constatar, el storytelling que parte de la definición de un diseño didáctico en los entornos educativos mediados por tecnologías, parte de la metodología del uso de la narrativa digital, ya que su contenido y forma establece un sistema de lenguajes que articulan canales visuales, sonoros y de textos bifurcados, para de esta forma como refiere Alberto Echeverri (2011), dar el paso de una educación unidireccional, jerárquica y lineal, hacia una educación aumentada, enriquecida e hipertextual, basada en esquemas comunicacionales de corte multidireccional. “El hipertexto, un sistema de escritura electrónica que organiza información de modo no lineal, con base en estructuras “red”, esto es, estructuras constituidas por nodos y enlaces” (Echeverri, 2011, p.14).

De esta forma, el aporte del presente trabajo se sostiene desde la revisión documental y estudio del arte, que los procesos de innovación en la educación, ya no solo están apuntando a la medición de logros educativos enfocados a la profesionalización, sino desde el uso de las tecnologías y concretamente con las narrativas digitales como el storyte-

ling, el logro un cambio en el paradigma educativo, dando un paso de una educación enciclopedista y unidireccional, hacia una educación dinámica, flexible y dinámica, además en el campo de la didáctica se reconoce esta innovación como una forma de estimular los procesos cognitivos y articular la praxis de las tecnologías, ya no solo como herramientas, sino como ecosistemas donde la educación se construye en contextos abiertos y situados en la realidad de una sociedad mediada por el uso y comprensión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

5 Metodología y resultados

El presente trabajo que aborda los procesos de innovación, tecnologías y educación a partir de las narrativas digitales como estrategias didácticas ha emprendido como principal tarea dar cuenta desde una perspectiva metodológica la selección de descriptores la búsqueda documental del objeto de estudio, en diversas bases de datos, bibliotecas y repositorios académicos, entre las que destacan: SCOPUS, ERIC, DIALNET, La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal -Redalyc- y el espacio virtual de la Universidad de Islas Baleares.

En lo que respecta a la construcción del marco metodológico, se ha realizado una primera búsqueda documental en la biblioteca digital de la Universidad de Islas Baleares, a partir de selección de descriptores como: “narrativa digital”, “multimedia y educación”, resultado que permitió ubicar dieciocho fuentes bibliográficas. Un segundo criterio seleccionado para la búsqueda documental fue el término “Narrativas”, con una identificación de diez fuentes.

Continuando con la ruta metodológica en la búsqueda asociada de la biblioteca digital de la UIB, se utilizó como criterio de selección descriptores como “hipertexto”, con un resultado de cinco fuentes, la cuarta categoría fue “hipermidia” con cuatro fuentes, el quinto criterio de selección fue “transmedia”, con el logro de dos fuentes bibliográficas. El total de fuentes que se pudo recabar para la construcción del “Estado del arte” en este espacio virtual fue de 35 fuentes.

Lo que llamó la atención en la búsqueda de este primer espacio académico, es que gran parte de las categorías que tributaron al concepto de “Narrativas”, proceden del campo de las ciencias de la comunicación y los estudios literarios, aspecto que anticipa, que la presente investigación podría generar aportes significativos al campo de la educación y el diseño didáctico en entornos tecnológicos.

El segundo espacio de consulta de la búsqueda y revisión del estado del arte de la presente investigación fue el repositorio SCOPUS, disponible en el enlace: <https://www.scopus.com>. En el caso del criterio de búsqueda que se estableció en el presente sitio fue “digital narratives” y una precisión de años del “2008 al 2018”, lo que permitió ubicar un total de 74 documentos. Este primer análisis permitió inferir que la tendencia y evolución del uso de las narrativas digitales se está enfocando en ámbitos como la música, comunicación, periodismo, redes sociales, estudios de la urbe y de manera reciente la educación.

Entre otros de los criterios que se tomó en consideración para una mayor precisión de la búsqueda y comprensión del trabajo metodológico que permitió identificar el objeto de estudio establecido, se definieron otros aspectos como autores, países de publicación, palabras claves, de esta última categoría de análisis se destaca términos asociados, no solo en la lengua castellana, sino también en inglés. Las categorías de análisis que permitieron ayudar a la búsqueda documental fueron: *transmedia storytelling, digital culture, interactivity, digital narrative, journalism, convergence, digital storytelling, hypertext, internet, storytelling*. Con la idea de establecer el procesamiento del análisis, no solo se anotó la identificación de categorías claves como sugiere la confección del trabajo metodológico, sino también que se analizaron los resúmenes de cada artículo vinculado con el objeto de estudio de la investigación.

El último criterio que se fijó en la búsqueda de documentación en el repositorio SCOPUS, fue universidades que han sido más prolíferas en publicaciones en el campo de análisis; que en el caso del contexto iberoamericano lideran instituciones como: “Universidad Complutense de Madrid”, “Universidad de Málaga”, “Universidad de Vigo”, “Universidad Nacional Autónoma de México” y “Pontificia Universidad Javeriana”.

Un tercer sitio que se utilizó para la búsqueda documental y la formulación del aporte metodológico y de procesamiento de la información de esta investigación, que se adscribe como tipo documental de la presente investigación, fue el repositorio “ERIC”, que en sus siglas en inglés refiere: “Education Resources Information Center”. ERIC constituye una de las más importantes bases de datos que hay en materia de educación. En el caso de este espacio académico disponible en el enlace: <https://eric.ed.gov/> se estableció como criterios de búsqueda palabras claves como: *Digital narrative, Location* y *Since*. Los primeros resultados que se obtuvieron del repositorio correspondieron a los años 2008 al 2018, ubicando así un total de 327 documentos, entre los que destacaron categorías como: narraciones, educación y tecnologías, métodos de enseñanza, videos, entrevistas, materiales multimedia, alfabetizaciones, segunda lengua, diseño instruccional y aplicación de las narrativas a la lengua inglesa.

Con la idea de precisar el objeto de estudio, se identificaron dos nuevas bases de datos, las cuales permitieron identificar a las narrativas digitales en su integración con ámbitos como la didáctica, metodologías y técnicas de aprendizaje en los contextos de educación media y superior. En el caso del cuarto sitio fue “Dialnet”, proyecto de cooperación académica, emprendido por la Universidad de la Rioja de España, que aportó con seis publicaciones procedentes de artículos de revistas, capítulos de monografías colectivas, tesis doctorales y libros.

El quinto y último sitio virtual, en este caso base de datos seleccionada, fue el Sistema de Información Científica Redalyc o Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, espacio académi-

co que aportó con ocho publicaciones. Entre las ventajas que cuenta Redalyc en la selección de fuentes consta sus gestores de búsqueda avanzada, publicaciones de carácter gratuito, ya que este proyecto tiene vinculación con el sistema Open Access o de Acceso Abierto, que cuenta con una gran variedad de textos provenientes de las Ciencias de la Educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación, integrados en buscadores como: Google, Google Scholar, DOAJ, JournalTOCS, OpenDOAR, entre otros. El cohorte en la búsqueda documental fue de diez años y las categorías de análisis se focalizaron en términos asociados con las “Narrativas digitales” y “Narrativas en Educación”.

En lo que respecta al diseño metodológico, el presente trabajo ha respondido a una revisión bibliográfica y documental, la cual permitió identificar definiciones, características, evolución, aportes y tendencia que responden al estudio de las “Narrativas digitales” en los últimos diez años. En este punto al haber definido a la presente investigación de tipo exploratoria y combinada, se ha considerado para la construcción del presente marco teórico, la fundamentación epistemológica, para próximas investigaciones se aplicarán fases como el diseño del modelo didáctico, la observación participante, la validación de los expertos del método, la aplicación del método, la generación de variables, la evaluación de la implementación y el procesamiento de los resultados investigativos.

La articulación del diseño metodológico con los objetivos, ha sustentado en la presente búsqueda bibliográfica, la consecución del objetivo central que se planteó en el poder determinar el uso de las narrativas digitales como estrategias didácticas innovadoras, en especial partiendo de la definición amplia del término, para después precisar y acotar técnicas específicas como el storytelling como un tipo de estrategia que permite aterrizar el uso de tecnologías digitales, para favorecer a partir de un método los procesos de transferencia y asimilación del aprendizaje.

6 Conclusiones

Se ha logrado constatar que la categoría de análisis de innovación, proviene de una tradición del ámbito de la empresa, lo que genera dificultades en el contexto educativo, ya que los procesos de mejora están destinando a la potenciación de un bien o servicio, que en este caso está articulado con el proceso de calificación y cualificación de los educandos.

Todavía se considera que el proceso de mejoramiento de la calidad educativa en materia de las tecnologías aplicadas a la educación, responde a un proceso de capacitación en el manejo artefactual de las herramientas, aspecto que limita las mejoras educativas por responder a un aspecto técnico y de dotación de infraestructura tecnológica.

El esquema comunicacional de las narrativas digitales se adscribe dentro de una visión unidireccional, que de alguna forma se ha trasladado en educación con un modelo educativo transmisivo, en donde los docentes son expertos y

los estudiantes receptores pasivos en el logro de sus motivos educativos.

El storytelling es una técnica que tiene una amplia tradición y resultados en el ámbito empresarial, que se ha definido como un arte de contar historias, para lograr un convencimiento de marketing, destinado a estimular procesos de venta de productos y servicios, además en el ámbito educativo está teniendo una reciente pero limitada penetración y aplicación.

7 Recomendaciones

En los contextos educativos se deberá re-pensar los procesos de innovación, los mismos tendrán que estar enfocados en el re-planteamiento de los modelos educativos, sistemas de evaluación y generación de metodologías, didácticas y estrategias de aprendizaje de tipo activas y participativas.

Se debe incorporar en los contextos educativos que hacen uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe enfocar criterios de formación y capacitación de tipo pedagógico y didáctico, para de esta forma dar el paso de una visión artefactual de las tecnologías, hacia una visión de la aplicación de un pensamiento crítico de estos recursos.

Se debe impulsar el uso y manejo de las narrativas digitales, planteado desde el manejo de un sistema didáctico, que permita estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje, integrando lenguajes visuales, sonoros y sensoriales, para de esta forma garantizar procesos de transferencia del conocimiento, de manera dinámica, activa y que active el contenido emocional en los resultados del aprendizaje.

El storytelling está teniendo una importante apertura en la vinculación de experiencias educativas mediadas por el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, por lo que los responsables de los procesos de formación y capacitación, deberán manejar el sistema didáctico para enseñar a los educandos a asimilar, comprender y construir el conocimiento de manera dinámica y se impulse el manejo de las estructuras cognitivas de manera integral y sistémica.

Referencias Bibliográficas

- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio* (Vol. 15). Madrid: UNED.
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI.
- Echeverri, A. (2011). *Narrativas digitales : el arte de la narración en la cibercultura* (Tesis Doctoral no publicada). Bogotá.
- Educ@conTIC. (2017, sep). *Narrativa Digital*.
- EduTrends. (2017). Storytelling. *Observatorio de Innovación Educativa*. Descargado de <https://observatorio.itesm.mx/edutrends-storytelling/>
- Hermann, A. (2015, dec). Narrativas digitales como didácticas y estrategias de aprendizaje en los procesos de asimilación y retención del conocimiento. *Sophía*, 1(19), 253–270. doi: 10.17163/soph.n19.2015.12
- InnoSutra. (2018, may). *Innovación. Tipos de innovación*.
- Ordóñez, G. (2013). *La narrativa del amor y la intimidad en una serie de televisión* (Primera ed.). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Rimari, W. (2018, may). *La innovación educativa*.

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



La tutoría académica y la herramienta web 2.0: podcast, en la educación superior

Academic tutoring and the web tool 2.0: podcast, in higher education

Juan Patricio Sigüenza Orellana^{1*}, María Luisa Montánchez Torres¹ y Norma Isabel Palta Valladares¹

¹ Universidad Católica de Cuenca.

*jsiguenza@ucacue.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.297

Resumen

En la Educación Superior, docentes y estudiantes estamos expuestos e inmersos en la cultura de la digitalización e innovación, el uso de dispositivos móviles se está convirtiendo en un requerimiento básico en la vida diaria, pero sobre todo se inmiscuyen ya en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, pues en la nueva sociedad de la información y comunicación todavía no hay conciencia plena de que las herramientas digitales sirven para comunicar, investigar y por qué no para la tutoría, pues se las considera todavía como instrumentos de entretenimiento. El estudio realizado es una descripción de la situación conceptual sobre las herramientas web 2.0 y la acción tutorial en la Educación Superior. Toda innovación e incorporación de la tecnología a la educación requiere de mayor difusión, divulgación, compromiso e integración, e incluso manejar de mejor manera la tutoría concibiéndola como una actividad inherente a la enseñanza aprendizaje y no como una carga eminentemente académica. En la herramienta web 2.0 se presenta el podcast como una alternativa para archivos de audio digital grabados y almacenados en audio streams, para luego ser difundidos y escuchados en cualquier parte y lugar en donde exista conectividad, y así buscar innovar y mejorar la tutoría académica.

Palabras clave: herramientas web, tutoría, podcast, educación superior, innovación.

Abstract

In higher education teachers and students are exposed and immersed in a digital and innovative culture. Nowadays, the use of mobile devices has become a basic daily requirement, but most importantly it has become part of the development of the teaching learning process. Nevertheless, in this new information and communication society there is not a full awareness that digital tools can be used for communication, research, and even tutoring, and not just as entertainment tools. The present study describes the concepts of web 2.0 tools and the action of tutorials in higher education. Every technological innovation and incorporation carried out in education needs more diffusion, divulgation, compromise and integration; specially, the manner in which tutorials are managed. Tutorials are understood as an inherent activity to the teaching learning process, and not as an eminently extra academic activity. In web 2.0 tool podcasts are introduced as an alternative to digital recorded audio files which are saved into audio streams, so as to be later diffused and listened to in any place where there is internet connection, aiming at innovating and upgrading academic tutorials.

Key words: web tools, tutoring, podcast, higher education, innovation.

1 Introducción

El avance tecnológico en la actualidad es cada vez más acelerado, la Educación Superior no puede quedar al margen de aquello, está siendo influenciada por las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en sus diferentes formas, de esta manera el aula universitaria tiene que innovarse y acercarse a la tecnología, sin miedos ni estereotipos, porque las herramientas que ofrece sirven para ayudar y no para complicar la vida docente y estudiantil. A partir del proceso de Bolonia que empezó en el año de 1998, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

ha empezado a fomentar a nivel mundial el cambio en la metodología docente, desde un modelo de instrucción hacia otro de aprendizaje centrado en el estudiante y de seguimiento continuo (tutoría), lo que supone la necesidad de innovar en nuevas metodologías para la enseñanza aprendizaje dentro y fuera del aula (Iglesias Garandillas, Rodríguez Somohano, y García Martínez, 2011).

Al tenor de esta consideración general, el estudio busca enfocar los fundamentos teóricos sobre las herramientas web 2.0, la gestión de tutorías y el podcast, en las Instituciones de Educación Superior (IES) del Ecuador. En

consecuencia, se puede enunciar como problema, ¿cómo la gestión de tutoría en la Educación Superior se puede apoyar en la herramienta web 2.0 podcast?

A raíz de ello se buscan nuevas alternativas, tanto en la didáctica como en la pedagogía. Se implementan las aulas virtuales y otras herramientas web 2.0, y en todo el mundo se está viviendo este proceso, en el que a continuación se indican algunos casos.

En España, un estudio sobre el uso de herramientas web 2.0 en 120 bibliotecas de Norteamérica, Europa y Asia, afirma que el 3% usan el podcast y el vodcast el 6%. (Herrera Morillas y Castillo Díaz, 2011)

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene un sitio denominado UNAM PODCAST, con podcast y vodcast en base a temas de diferentes asignaturas y áreas, creado en marzo del 2002 con alrededor de 3344 archivos subidos hasta enero de 2017, siendo el 8vo. recurso digital docente más visitado por los estudiantes entre otros 32. En la Universidad Autónoma de Tamaulipas, también se utilizó el podcast en audio y video para la enseñanza de la asignatura de Tipografía, durante el periodo 2010-2013 (Castro y Ordoñez, 2013).

En el Ecuador no se ha incursionado en investigaciones profundas sobre el podcast, pero sí existen algunos trabajos prácticos de aplicación, entre ellos están 'Un podcast del Ecuador', hecho para los interesados en la historia y la cultura del Ecuador. A nivel de radios online también se han creado sitios podcast, como Radio Revista Ecuador rural, Radio Pública del Ecuador, Radioactiva fm 88, la ciudadana radio, entre otras. En el ámbito educativo la Universidad Central del Ecuador, tiene su Radio Universitaria con un podcast para difundir noticias e información de interés colectivo para sus estudiantes.

Con estos antecedentes, en suma, lo que se pretende como objetivo es buscar que la gestión de tutorías en la enseñanza aprendizaje de diferentes asignaturas en las IES, se apoye de una de las herramientas web 2.0: el podcast.

2 Metodología

El proceso de recolección de información para la construcción de este objeto de investigación fue la investigación bibliográfica y documental, siendo el pilar metodológico para la calidad de los fundamentos teóricos de la investigación. Este tiene como fin último profundizar en el conocimiento de teorías sobre la tutoría académica, la web 2.0 y el podcast en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las TICs. Sus antecedentes teóricos fueron destacando sus autores más relevantes Ponce, Hernández, Moreno & Martínez (2012), Esteve Mon & Gisbert Cervet (2011), González Benito & Vélaz de Medrano (2014), Márquez Pérez (2013) y Solano Fernández & Sanchez Vera (2010), que se puede complementar con teorías actuales como la del aprendizaje ubicuo de Burbules (2014) y el conectivismo de Siemens (2004) que tienen ideas semejantes acerca del trabajo tutorial y su relación con las TICs.

El tipo de investigación es cualitativa, descriptiva, y de análisis bibliográfico y documental. Para establecer un marco teórico se tomaron entre otros autores a Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011), Monge López, C. (2015) en lo que respecta a la tutoría académica, a Domingo, M., & Marqués, P. (2011), Carreño, A. B., & Vélez, S. C. (2015) acerca de la web 2.0 y a Piñeiro-Otero, T. (2012), Delgado, L. (2015) en lo que respecta al podcast. Al final se tomaron los artículos más relevantes para el estudio quedando citados algunos y 1 sitio web (Municipalidad de Guayaquil, 2011) que se encuentran entre las referencias bibliográficas, de ellos Cruz Flores, G. d., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011), Herrera Morillas, J. L., & Castillo Díaz, A. (2011), Santamaría, J. S., & Calvo, S. M. (2012) están en revistas categorizadas dentro de Scimago Journal & Country Rank (SJR), lo cual brinda fiabilidad y validez al artículo citado. El análisis de la información busca construir un nuevo marco teórico en función de la pregunta planteada en la problemática.

3 Desarrollo

Internet es una forma de tecnología y comunicación en constante evolución. A mediados de los 90, la red era solo un espacio para la navegación web. En la actualidad Internet es además una red social y una herramienta muy importante en la vida cotidiana de las personas y en particular la web es uno de los servicios más exitosos. (Vilté, Saldaño, Martín, y Gaetán, 2013).

3.1 Herramientas web 2.0

Las herramientas web 2.0 son aquellas surgidas de la 'web social' que nos permiten dejar de ser un receptor de comunicación y pasar a tener la oportunidad de crear y compartir información y opiniones con los demás usuarios de internet. Las ventajas de utilizar herramientas web 2.0 en el campo de la docencia, en especial en la modalidad presencial, promueven la finalidad de ofrecer aportes hacia la construcción de aprendizajes (Ponce Rojo y cols., 2012). Es necesario entender que las herramientas web están insertándose poco a poco en todas las áreas del conocimiento y como no puede ser de otra manera en la educación.

En la actualidad existen varias aplicaciones o recursos didácticos en Internet, entre otros están: blog, wiki, podcast, redes sociales, webquest. ¿Estas herramientas web 2.0 pueden ayudar y colaborar en las tutorías?

El podcast, también es una herramienta web 2.0, siendo un repositorio en internet de archivos multimedia, generalmente de sonido que pueden ser descargados bajo demanda del usuario a cualquier dispositivo de reproducción portátil. Su utilidad radica en servir al estudiante ofreciendo diferentes contenidos en forma de grabaciones de las lecciones magistrales, ponencias, actos académicos, comunicados, noticias, etc. Con esto se contesta a la pregunta planteada en el párrafo anterior, el podcast sí puede ayudar y colaborar en la tutoría.

3.2 Uso de las herramientas web 2.0 en la Educación Superior

La universidad en la actualidad asume el reto de formar profesionales con nuevas habilidades y competencias de acuerdo al nuevo mercado laboral, está en la necesidad de incorporar nuevos sistemas pedagógicos vinculados con el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Una tarea reflexiva y coherente, o sea, también desde una perspectiva de la pedagogía crítica.

Existen distintos tipos de usos o ámbitos de aplicación de la Internet en el contexto universitario, entre los más destacados constan:

- Administración virtual.
- Biblioteca y bases de datos.
- Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).
- Gestión de procesos administrativos
- Gestión de procesos académicos.

La Educación Superior en los actuales momentos tiene como retos: renovar los formatos de los distintos procesos formativos, mejorar la comunicación docente-estudiante, e innovar en la didáctica y pedagogía al tratar de implementar la internet en las aulas universitarias.

3.3 Las TIC como recurso educativo

Las universidades ecuatorianas en los últimos años en función de los diferentes procesos de categorización y recategorización que ha emprendido el CEAACES, se han visto obligadas y con la necesidad de hacer un esfuerzo muy importante para incorporar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. Están mejorando la infraestructura que permita realizar las tareas educativas acorde a las nuevas tecnologías, muchas de las aulas universitarias cuentan ya con un proyector multimedia y conexión wifi; a la par de ello, se han desarrollado cursos de capacitación para los docentes, con el fin de que puedan acoplarse al uso de las nuevas tecnologías y herramientas web disponibles en la actualidad para el contexto educativo. Así el docente debe estar en la capacidad de combinar el conocimiento tecnológico con la didáctica y pedagogía, para facilitar procesos de aprendizaje activos, participativos y centrados en el estudiante.

Esteve Mon & Gisbert Cervet (2011) proponen que el uso de las herramientas TIC deben servir al estudiante para motivar y estimular a que se involucre en el proceso de aprendizaje, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, integrar y retener la información comprendida, desarrollar habilidades de aprendizaje significativo, y, desarrollar habilidades que se convertirán en competencias perdurables.

3.4 La acción tutorial en las Instituciones de Educación Superior

Una definición de la acción tutorial es la propuesta por González Benito & Vélaz de Medrano (2014), que la conciben como una acción orientadora intencional llevada

a cabo por el profesorado en el ejercicio de su función docente, en especial por el tutor, con la realización de una labor de acompañamiento continuo y personalizado a cada estudiante y grupo de estudiantes que garantice el desarrollo integral en todos los ámbitos (académico, social, personal y profesional).

Para determinar el marco de intervención de la acción tutorial, es necesario delimitar las áreas, niveles y contextos de actuación (González Benito y Vélaz de Medrano Ureta, 2014):

Las áreas:

- Enseñar a pensar (para mejorar la capacidad de aprender y de pensar de los estudiantes).
- Enseñar a ser persona (para ayudar a los estudiantes en la construcción de su identidad personal).
- Enseñar a convivir y a comportarse (para contribuir al desarrollo de las capacidades sociales propias de la buena convivencia para que los estudiantes mejoren su capacidad de adaptación escolar y social).
- Enseñar a decidir (para facilitar la toma de decisiones académicas y profesionales).

Los niveles:

- En el sistema escolar (coordinación con otros programas y servicios; el tutor en colaboración con el resto de profesores ofrece información a los diferentes organismos e instituciones acerca del alumnado).
- En el centro educativo (la tutoría es inherente a toda acción educativa que se produce en los centros).
- En el aula (de manera individual y en grupo de estudiantes; la acción tutorial es inherente a la acción docente e implica a todo el equipo docente, siendo responsable de su coordinación el tutor).

Los contextos:

- En el sistema educativo (la acción tutorial está dirigida al estudiante y es parte de la función docente y de la institución educativa).
- En las organizaciones (ayuda para su desarrollo personal, formativo y profesional en las diferentes organizaciones).
- En el entorno comunitario (los profesionales ofrecen apoyo, información y asesoramiento personal, social y profesional personalizado, ajustado a las características y necesidades concretas de cada persona).

Entre las funciones principales del tutor están:

- Contribuir a la orientación personal, académica y profesional del alumnado.
- Colaborar para ofrecer una respuesta individualizada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
- Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación en colaboración con todo el equipo educativo.
- Facilitar que los estudiantes se integren al grupo y participen activamente en las actividades del centro educativo.

- Coordinar la intervención educativa del profesorado.
- Favorecer la coordinación familia-escuela. (González Benito y Vélaz de Medrano Ureta, 2014, p.57-60)

En términos generales se puede decir que, el tutor es un profesional con experiencia y conocimiento en un campo del saber en particular, dispuesto a compartir lo que sabe mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, retroalimentación, socialización, etc., para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal y profesional de un individuo menos experto o estudiante. En suma, mediante su accionar tutorial.

Tanto tutorado como tutor pueden recibir ciertos beneficios de su interacción (Cruz Flores y cols., 2011). El primero puede participar en publicaciones, obtener becas, colaborar en investigaciones, soporte, protección, conocimientos, consejos, alta probabilidad de éxito ocupacional y experiencia. El tutor en cambio puede recibir asistencia e incrementar su nivel de productividad, brindar mejores ideas para profundizar en el conocimiento en sus asignaturas, mejorar el trato con los estudiantes (tutorados), satisfacción personal al saber que con su tutoría contribuye al éxito personal del tutorado.

Si se pretende conseguir una actuación tutorial efectiva se requiere diseñar, desarrollar y evaluar conjuntamente por todos los agentes educativos implicados, un plan que organice las actuaciones relacionadas con la acción tutorial. Al documento que detalla la acción tutorial y orientadora de un centro se le denomina generalmente Plan de Acción Tutorial (PAT). Como toda acción educativa requiere su planificación correspondiente, la misma que envuelve los siguientes procesos: diseño del PAT, identificar e involucrar en las actividades a todos los miembros de la comunidad educativa. (González Benito y Vélaz de Medrano Ureta, 2014)

Como toda actividad educativa, la acción tutorial también debe ser evaluada en función de los objetivos propuestos al inicio en el PAT, si se logró conseguirlos o no. Constituye un instrumento importante de retroalimentación básico para analizar los aspectos de la acción tutorial que han resultado satisfactorios y es necesario reforzar, y los elementos que son precisos modificar o introducir para las distintas etapas y enseñanzas impartidas durante la tutoría. Entre las dimensiones a evaluar están: el docente como tutor, y la tutoría como proceso de la IES.

El origen de la tutoría universitaria, si bien como conceptualización formal es algo nuevo de las últimas décadas, como acción se viene trabajando desde el inicio mismo de la universidad, se pueden distinguir tres grandes modelos. El modelo alemán (científico): que tiene como finalidad la formación científica y la función principal del tutor es la investigación científica. El modelo francés (profesional): donde la prioridad es la formación para la profesión, por lo que el tutor acompaña al estudiante en su formación profesional. El modelo anglosajón (personal): su objetivo es el desarrollo humano, el tutor participa en su formación como

persona, además de lo científico y profesional (Aróstica, Castellanos, y Santander, 2011).

3.5 El podcast

La palabra podcast proviene de la contracción de los términos iPod (reproductor MP3 de Apple) y broadcast (emisión / radiodifusión). Al inicio se hacía referencia para archivos de audio digital grabados y almacenados en audio streams blogs que en su momento se conocieron como audio blogs. Después el término se utilizó para incluir grabaciones de video, que se los denominó videopodcast (actualmente vodcast). (Serrano Mascaraque y Pintado-Grande, 2012).

Tiene como característica el poder suscribirse a podcast para descargarlos de forma automática a cualquier reproductor cada vez que se emite algo nuevo. La gran mayoría son gratuitos y no tienen ánimo de lucro, su objetivo es dar a conocer sus mensajes, conocimientos o a ellos mismos a toda la sociedad.

El podcaster hace una grabación con un computador o grabadora, posteriormente se edita con la ayuda de una aplicación informática o de la misma grabadora. El resultado final tras la edición o postproducción es un archivo con extensión MP3, WAV o WMA. Se recomienda que el archivo a subir sea MP3 para evitar problemas de incompatibilidad con los reproductores de la mayoría de los oyentes. Una vez en la red los usuarios podrán escucharlos en sus ordenadores o descargarlos en sus reproductores MP3 o en los dispositivos móviles para llevarlos siempre y poder escucharlos en cualquier momento.

Las características que se presentan a continuación permiten entender por qué el podcast es un medio ideal para la distribución y generación de conocimiento e información colectiva con propósitos de diversa índole. (Márquez Pérez, 2013).

- Funciona bajo el esquema *on-demand* (bajo demanda).
- Rompe las barreras espacio temporales.
- La información suele ser atemporal.
- Los contenidos suelen ser de interés global o particular.
- Diversidad de géneros.
- Diversos objetivos comunicacionales (informativo, de opinión, de entretenimiento y educativo).
- Está sujeto al lenguaje audiovisual.
- El grado de complejidad en el lenguaje audiovisual y escrito varía dependiendo del tipo de podcast.
- Duración de 30 segundos hasta media hora.

Existe una clasificación principal, el podcast de audio y el de video (vodcast), pero también se pueden diversificar en géneros, de acuerdo a los ya existentes en la comunicación y en afinidad a los que aparecieron con la Internet, entre ellos se pueden mencionar: informativos, interpretativos, de opinión, educativos, de entretenimiento y publicitarios. (Márquez Pérez, 2013, p.71-77)

El podcast, como herramienta educativa se ha desarrollado, en mayor o menor medida, en los distintos niveles de enseñanza y en las diferentes áreas del conocimiento

(Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez, 2011). La utilización de podcast en el ámbito educativo y académico es reciente, enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y adquiere mayor importancia en la Educación Superior, como marco idóneo para explotar la versatilidad y las posibilidades creativas del podcast.

La incorporación de podcast a la educación no ha dado lugar al desarrollo de una única metodología didáctica, compacta, sino que ha propiciado la evolución de diferentes tipologías en función de sus características y objetivos, entre ellos el desarrollo de un aprendizaje independiente, colaborativo, cooperativo y el desarrollo de determinadas competencias.

Entre los importantes podcasts educativos en español se pueden contar los siguientes:

- *Historias del mundo* según Diana Uribe. Se relata hechos que tienen que ver con la actualidad política, económica, social y cultural.
- *Kuarto Oscuro*. Un programa dedicado a la reflexión, debate y pensamiento estratégico. Analiza temas de actualidad e históricos.
- *L de Lengua*. Un podcast sobre la enseñanza del español y la web social, donde puedes encontrar información, materiales y recursos para la enseñanza del español.
- *Hablando en plata*. El diccionario al alcance de los oyentes, dudas, giros gramaticales, nuevas palabras, ortografía, todos estos temas se tratan en este microespacio dirigido por Amelia Fernández.
- *El explicador*. Podcast mensual mexicano que tiene como objetivo divulgar la ciencia y la tecnología en nuestra sociedad de una manera agradable y práctica.
- *Ciencias*. Una idea del físico y divulgador científico Angel Rodríguez para llegar a aquellos apasionados del estudio de la naturaleza y sus leyes, avances de la investigación científica, retos de la tecnología e historia de la ciencia.

Los grandes beneficios de su uso pueden ser:

- Difundir contenidos de audio de forma simple utilizando una estructura web.
- El escuchar un podcast se puede repetir todas las veces que sea necesario.
- Permite desarrollar contenidos abiertos en formato audio, promoviendo así el conocimiento libre y la fácil adaptación de los recursos educativos a diversos contextos.
- Dirigirse a un público específico o bien delimitado.
- Distribuir contenido de forma regular y periódica.
- Recibir información cuando los docentes, estudiantes o expertos realicen modificaciones de los contenidos.
- Diversificar los recursos para fomentar el aprendizaje autónomo, grabaciones de las clases y actividades prácticas que se desarrollan en la clase presencial (Solano Fernández y Sánchez Vera, 2010).

3.6 Apoyo del podcast en la tutoría académica

Al ser una tutoría académica, el proceso se iniciará con el diagnóstico de los problemas educativos en el contenido conceptual y procedimental de los estudiantes, luego el docente analizará los temas-problema para dosificarlos y restar las dificultades de aprendizaje que puedan presentar, planteará los objetivos de aprendizaje a alcanzar mediante la acción tutorial, posteriormente se presentará un contenido comprensible para el estudiante haciendo uso de un podcast de 15 a 20 minutos, para el caso de la teoría o un vodcast si tiene un mayor porcentaje en lo procedimental. Al final como toda acción educativa necesita una evaluación de la actividad realizada, la misma que puede servir para una retroalimentación de todo el proceso dentro de las actividades de enseñanza aprendizaje.



Figura 1. Estructura de la tutoría académica

Fuente: Autores, (2017).

El objetivo es medir el nivel de asimilación y conseguir en el estudiante el aprender a aprender enfocado hacia el trabajo autónomo, se trata también de mejorar la actividad docente del profesorado en el plano de las tutorías y los aprendizajes del estudiante, como se destaca en esta propuesta, no se trata de convertir a los docentes en orientadores, sino que de forma adecuada se desempeñen en la docencia y en la tutoría. Además, todo esto va a requerir de un trabajo en equipo y colaborativo, pues se debe coordinar con otros docentes y aportar a la mejora del proceso como tal.

La tutoría académica como estrategia pedagógica tiene la siguiente planificación en diferentes fases:

3.6.1 Diagnóstico de problemas académicos

El rendimiento académico de un estudiante se verifica mediante un proceso de evaluación y cuando los resultados son bajos o menores a la normativa universitaria, se considera que un estudiante tiene problemas académicos. El docente está en la obligación de establecer procesos de recuperación para los estudiantes dentro de la asignatura respectiva, entonces después de cada periodo de evaluación de los bloques o de los exámenes de fin de ciclo se debe trabajar con la tutoría académica, incluso puede ser planificada y dirigida por el departamento académico de cada carrera. Es menester que los estudiantes se reporten ante el docente, para poder planificar el siguiente paso a seguir.

3.6.2 Análisis de temas y/o subtemas de la asignatura

El docente conjuntamente con los estudiantes establecerá los temas y/o subtemas de estudio en los cuales se diagnosticaron los problemas, haciéndose presente el trabajo cooperativo, pues todo el proceso que se está describiendo lleva un alto grado de planificación por parte del docente. Es preferible que los temas no superen los 15 o 20 minutos de audio o video, con el fin de lograr una mejor concentración a la hora de oír o ver.

3.6.3 Planteamiento de los objetivos de aprendizaje

El docente debe plantear para cada tutoría los objetivos de aprendizaje, los mismos que describen los resultados, no las actividades o tareas, se centran en el comportamiento y no en la materia, es decir, establecen lo que los estudiantes deben hacer, quizá llegar a una competencia: saber hacer bien. Estos aspectos pueden constituir objetivos específicos para cada tema o tutoría, bajo los cuales al final se tendrá que realizar la evaluación.

3.6.4 Presentación de un contenido comprensible

El contenido debe plantearse mediante un buen resumen, el análisis del mismo, formular y organizar las ideas; para presentar información que el estudiante pueda entender fácilmente para superar los problemas que ocasionaron el hecho de seguir la tutoría académica. El contenido a presentar también debe ser razonable y en función de un pensamiento crítico.

Antes de empezar a trabajar directamente con el podcast debe crear un blog o sitio para trabajar con la tutoría académica de la asignatura.

3.6.5 Indicaciones para cuando el docente es el creador del podcast

Elaborar el audio del tema para la tutoría académica en formato mp3 con *Audacity* (aplicación libre para editar audio multiformato, con facilidades para importar y exportar los archivos, puede funcionar en cualquier equipo e incluso para trabajos profesionales).

El audio debe tener alta calidad en el sonido sin ruidos. Con un tiempo entre 15 a 20 minutos.

El audio debe dividirse en espacios para trabajar didácticamente:

- presentación del tema de una manera específica y puntual,
- desarrollo del tema que permita decir la teoría con su explicación respectiva, y
- conclusión, se pueden incluir algunas preguntas de evaluación y dejar formuladas.

Colgar la grabación en un sitio web o en el blog creado para la asignatura. Otra alternativa es suscribirse un sitio podcast como por ejemplo podomatic en <http://www.podomatic.com> en donde se pueden cargar de manera gratuita los archivos mp3 y crear un sitio podcast propio para la asignatura o tutoría que se desea.

La evaluación del podcast se puede realizar mediante la siguiente matriz:

Tabla 1 Matriz para evaluar el podcast

| Indicadores | No cumple | Regular | Bueno | Muy bueno | Subtotales |
|---|-----------|---------|-------|-----------|------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Calidad del audio | | | | | |
| Satisfacción con la información del audio | | | | | |
| Velocidad de descarga del archivo | | | | | |
| Vocabulario técnico utilizado | | | | | |
| Total | | | | | |

Fuente: Autores, (2017)

3.6.6 Indicaciones para la actividad del estudiante

Obtener del docente la dirección web creada para el podcast de la asignatura o tutoría y también los objetivos del aprendizaje del tema respectivo.

Descargar el podcast desde esa dirección en el momento que desea y en cualquier lugar con conectividad.

Al igual que lo indicado antes, si desea trabajar con un vodcast debe crear un blog o sitio para trabajar con la asignatura de la tutoría, incluso puede suscribirse a youtube para tener un espacio donde subir los videos.

3.6.7 Indicaciones para cuando el estudiante es el creador del podcast o vodcast

Elaborar el audio con *Audacity* o el vodcast con *Moviemaker*.

El audio debe tener alta calidad en el sonido sin ruidos, y el video con buena calidad de imagen sin movimientos bruscos en la grabación.

Con un tiempo entre 15 a 20 minutos.

El audio y el video debe dividirse en espacios para:

- presentación del tema de una manera específica y puntual,
- desarrollo del tema que permita entender la teoría con su explicación respectiva, y
- conclusión, se pueden incluir algunas preguntas de evaluación y dejar formuladas.

Colgar la grabación o el video en un sitio web o en el blog creado para la asignatura, el video puede colgarse en el youtube previa suscripción y creación del espacio respectivo para la asignatura.

La evaluación puede realizar mediante las matrices anteriormente indicadas.

4 Evaluación

La tutoría académica en este caso exige una evaluación al trabajo del docente y del estudiante, con el fin de verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos al inicio de la actividad.

Tabla 2 Matriz para evaluación del tutorado

| | Siempre | Casi siempre | Frecuente | Rara vez | Nunca |
|--|---------|--------------|-----------|----------|-------|
| Asistió puntualmente a las sesiones de tutoría académica | | | | | |
| Sigue las instrucciones dadas por el tutor | | | | | |
| Cumple con los objetivos de aprendizaje para cada tema | | | | | |
| Presenta las creaciones en podcast - vodcast realizadas durante la tutoría académica | | | | | |
| Utiliza los podcast - vodcast presentados para la tutoría | | | | | |
| Informa al tutor sobre su nuevo desempeño académico | | | | | |
| Tiene actitud empática para con el tutor | | | | | |
| Muestra respeto para con el tutor | | | | | |
| Es comunicativo con el tutor | | | | | |

Fuente: Autores, (2017)

5 Retroalimentación

Es momento de analizar si el estudiante obtiene mejoras en el ámbito académico o un incremento en su rendimiento escolar, al cumplir con esto, se verificaría que los resultados de la tutoría académica pueden servir como retroalimentación para el estudiante, en bien de su desempeño académico. A continuación, se puede tomar la decisión de continuar con la tutoría académica en el tema respectivo o continuar con otro u otros temas problema.

6 Conclusiones

Uno de los mayores beneficios que se pueden obtener de las herramientas web es que pueden ayudar a investigar más allá del aula, configurándose muy bien dentro del aprendizaje móvil y su característica la ubicuidad.

El manejo y utilización de las herramientas web exige responsabilidad, reflexiva y críticamente, aprender a aprender tanto por los docentes como por los estudiantes.

La acción tutorial debe desenvolverse en las áreas del conocimiento y del razonamiento, sin embargo, también se debe complementar con la parte social y personal, para así lograr que sea integral e incluso en la vinculación con la sociedad.

El tutor debe ser organizado en su tutoría, tener el conocimiento teórico y práctico pertinente, planificar la acción tutorial y organizar el aprendizaje respectivo; desarrollar una competencia digital que exige la nueva sociedad del conocimiento.

El presente estudio puede constituir un punto de partida para nuevas investigaciones o líneas de investigación a futuro, y pueden llevar a realizar mejoras en la propuesta metodológica del uso del podcast como apoyo en la tutoría académica.

Utilizar el podcast en las diferentes actividades docentes y de tutoría, quedan a criterio de cada docente o tutor,

en algún momento puede constituirse en una herramienta motivante para la enseñanza aprendizaje, pero también su exageración puede llevar a un cansancio sobre el uso de tal recurso.

Referencias Bibliográficas

Aróstica, Y. M., Castellanos, I., y Santander, S. (2011). Reflexiones en torno a la sistematización teórica de la tutoría en condiciones de universalización y su contribución a la práctica investigativa de los docentes. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27).

Burbules, N. C. (2014). Los significados de aprendizaje ubicuo. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(104), 1–10.

Carreño, A. B., y Vélez, S. C. (2015, diciembre). Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. *Digital Education Review*(28), 45–58.

Castro, R. I., y Ordoñez, X. M. (2013). El podcast como herramienta de enseñanza aprendizaje. *Diseño en síntesis*, 74–81.

Cruz Flores, G. d. I., Chehaybar y Kury, E., y Abreu, L. F. (2011, marzo). Tutoría en Educación Superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 189–209.

Delgado, L. E. T. (2015). Una propuesta didáctica: el uso del podcst como objeto de aprendizaje en la educación superior. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*(12).

Domingo, M., y Marqués, P. (2011, octubre). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169–175.

Esteve Mon, F. M., y Gisbert Cervera, M. (2011, diciembre). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *REDU Revista de docencia universitaria*, 9(3), 55–73.

González Benito, A. M., y Vélaz de Medrano Ureta, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Editorial UNED.

Herrera Morillas, J. L., y Castillo Díaz, A. (2011, diciembre). Bibliotecas universitarias 2.0. El caso de España. *Investigación bibliotecológica*, 25(55), 175–200.

Iglesias Garandillas, M., Rodríguez Somohano, F. M., y García Martínez, F. J. (2011). Innovación y evaluación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Una experiencia piloto utilizando herramientas web 2.0. *Educade*(2), 85–111.

Monge López, C. (2015). 8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 339–342.

Márquez Pérez, M. A. (2013). *Proyecto de podcast educativo acerca de las técnicas de realización audiovisual basado en la web 2.0* (Tesis de pregrado). Ciudad de México, D. F.

- Municipalidad de Guayaquil, I. (2011). *Guayaquil Digital: tecnología para una ciudad inteligente*. Quito, Ecuador: Imprenta Mariscal.
- Piñero-Otero, T. (2012, enero). Los podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista iberoamericana de educación*(58), 1–12.
- Piñero-Otero, T., y Costa-Sánchez, C. (2011). Potencialidades del podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria. *Etic@net*, 9(11), 124–136.
- Ponce Rojo, A., Hernández Contreras, J., Hernández Vega, L., Fernández Rodríguez, J. S., Magaña López, Y., Sánchez Medina, E., y Castañeda Barajas, A. (2012, diciembre). Comportamiento en línea vs comportamiento presencial en cursos de modalidad mixta usando Facebook como base para la interacción en línea. *Diálogos sobre educación*, 3(5), 1–19.
- Serrano Mascaraque, E., y Pintado-Grande, R. (2012, julio). Google Search + Your World ¿Búsqueda social o asocial? *Cuadernos de documentación multimedia*, 23, 115–127.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital* (Inf. Téc.). Publicado bajo Licencia Creative Commons 2.5.
- Sánchez Santamaría, J., y Morales Calvo, S. (2012, junio). Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). *Digital Education Review*(21), 33–46.
- Solano Fernández, I. M., y Sánchez Vera, M. d. M. (2010, enero). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*(36), 125–139.
- Vilté, D., Saldaño, V., Martín, A., y Gaetán, G. (2013). *Evaluación del uso de redes sociales en la tercera edad* (Conferencia presentada en el I Congreso Nacional de Ingeniería Informática y Sistemas de Información). Córdoba.

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget

Multiple Intelligences in teaching work and its relationship with Piaget's Theory of Cognitive Development

Zaira Ramírez Apud López^{1*} y Tammara Ramírez Apud López¹

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*zaira.ramirezap@correo.buap.mx

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.299

Resumen

En este artículo se hace una revisión teórica sobre el concepto de Inteligencia, aterrizando en las Inteligencias Múltiples de Gardner (1997) y su asociación con la Teoría del Desarrollo Genético de Piaget (1968), con la finalidad de establecer una propuesta que relaciona las inteligencias de acuerdo con las características de Piaget y que estas, a su vez respondan a las inteligencias que deben tener los docentes que se encuentran desempeñándose en el Nivel Inicial y Educación General Básica. En este documento se relacionan las Inteligencias que requieren los docentes dependiendo del nivel educativo en el que participan, donde las inteligencias se clasificaron de acuerdo con las características que Piaget propone en su Teoría del Desarrollo Cognitivo, con base en las edades de los niños que cursan la Educación Inicial y la Básica. La propuesta va encaminada a los docentes que se dedican a trabajar con niños de Educación Inicial y Educación Básica. El análisis busca asociar las inteligencias que pueden apoyar a los docentes dependiendo las características cognitivas de los niños, planteadas por Piaget en su Teoría de Desarrollo Genético, y asociadas a las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Palabras clave: Inteligencias Múltiples, Estadios de Piaget, Docentes en Educación Inicial y Básica.

Abstract

In this article a theoretical revision is made about the concept of Intelligence, landing in the Multiple Intelligences of Gardner (1997) and its association with the Theory of the Genetic Development of Piaget (1968), with the purpose of establishing a proposal that relates the intelligences according to the characteristics of Piaget and that these, in turn, respond to the intelligences that must have the teachers who are working in the Initial Level and Basic General Education. In this document are related the Intelligences that the teachers require depending on the educational level in which they participate, where the intelligences were classified according to the characteristics that Piaget proposes in his Theory of Cognitive Development, based on the ages of the children that attend Initial and Basic Education. The proposal is aimed at teachers who work with children from Initial Education and Basic Education. The analysis seeks to associate the intelligences that can support the teachers depending on the cognitive characteristics of the children, raised by Piaget in his Theory of Genetic Development, and associated with the Multiple Intelligences of Gardner.

Key words: Multiples Intelligence, Piaget's cognitive stages, teachers of Early Childhood and Basic General Education.

1 Introducción

En este estudio se presenta una breve revisión sobre los principales teóricos del concepto de inteligencia, los cuales son un antecedente a la propuesta de las inteligencias múltiples realizada por Howard Gardner (1983).

Las inteligencias múltiples llegan a revolucionar la concepción tradicional que se tenía de la inteligencia y uno de los aspectos importantes es que esta se puede desarrollar a partir de lo genético, pero incorporando lo social. Se deja atrás la concepción de inteligencia como un factor medible

(CI) y que recae solamente en habilidades como la lógica – matemática y la lingüística.

A partir de la propuesta de Gardner (1983), se puede identificar el tipo de inteligencia de una persona, lo que permite conocer el ambiente donde tendría un mejor aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior, para este estudio se presenta una propuesta que logre integrar la Teoría Genética de los estadios de desarrollo de Piaget (1968), con las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), dependiendo

el nivel educativo de los niños con los que trabajan los docentes.

2 Antecedentes

Se debe comenzar por definir qué se entiende por Inteligencia y cuál ha sido la evolución del concepto hasta integrarse con el de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983).

2.1 Concepto de inteligencia

Según la Real Academia de la Lengua (RAL), proviene del latín *intelligentia*, y se refiere a la capacidad de conocer, entender, resolver problemas, así como también, habilidad, destreza y experiencia (Real Academia Española, 2001).

Desde la definición se plantea un concepto amplio de la inteligencia en donde la persona que sobresale debe tener características integradoras que le permitan desenvolverse en cualquier ambiente, ya sea académico o social.

Su estudio ha tenido una larga historia para buscar su conceptualización, por una parte, se tienen las Teorías Legas, donde la inteligencia forma parte del sentido común que las personas utilizan para explicar y predecir fenómenos de su entorno (Ramírez y Levy, 2009).

En este concepto se da importancia a un aspecto lógico, en el que por sentido común la persona tiene la suficiente información para anticiparse a los sucesos que se le presentan.

Por otra parte está el Enfoque Psicométrico Común, en el que se define Inteligencia a partir de pruebas que permitan medirla, a partir de este enfoque surgen las “pruebas de CI” (Gould, 1981, en Gardner 1993, p.6), mismas que llegaron a implementarse en el sistema educativo, para empezar a estandarizar la inteligencia.

2.2 Coeficiente intelectual (CI)

Otro teórico que continuó con la estandarización de la Inteligencia fue Alfred Binet (1857-1911), quien lleva a cabo los primeros intentos por medirla, como una respuesta a las necesidades de las escuelas francesas del nivel básico y cuya finalidad era seleccionar a los estudiantes que contaran con las habilidades para ingresar y asegurar un buen rendimiento académico (Ardila, 2010, p.98).

De acuerdo con lo anterior, se puede observar que el sistema educativo empieza a retomar los estudios que impliquen medir la inteligencia para conocer si una persona es sobresaliente o pueden identificar a quienes tienen un nivel normal o por debajo de lo normal. Estas pruebas todavía se siguen aplicando, aunque es necesario que sean reaplicadas en diferentes momentos porque el ser humano responde de acuerdo al ambiente o situación en la que se encuentre.

El sistema escolar estaba interesado en identificar a los mejores estudiantes para garantizar el rendimiento académico sin embargo, esta premisa no pierde vigencia en la actualidad varias instituciones consideran este factor importante, en ocasiones invierten en aplicar pruebas para

medir la inteligencia con el fin de clasificar a las personas de acuerdo a su CI, que pueden ser bajo, promedio y alto, a partir de los rangos obtenidos con estos instrumentos.

Para Binet, citado por Ardila (2010, p.98), se define la inteligencia como aquellas cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto. Es a partir de estas que desarrolla sus estudios para medir y clasificar el desempeño del pensamiento humano.

Con base en los estudios de Binet, se plantea el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), propuesto por William Stern (1871- 1938), el cual lo define como una capacidad que puede ser medible y resalta las diferencias que existen de un individuo a otro (Stern, 2018, p.1).

El Coeficiente Intelectual (CI) representa una forma de conocer el nivel de inteligencia de los individuos para poder identificar a aquellos que pueden ser considerados como sobresalientes. Tomando en cuenta que con este coeficiente se nace y a partir de ser identificado, se puede seguir aumentando el nivel de inteligencia con los estímulos adecuados.

2.3 Inteligencia a partir de la solución de problemas

En las Teorías de Pluralización, los estudios se encuentran basados en los trabajos de Charles Spearman (1927) y Lewis Terman (1975), quienes veían la Inteligencia como la capacidad única de formar conceptos y resolver problemas. Finalmente, estudiosos como Thurston y Guilford, comienzan a plantear la existencia de varios factores o componentes de la Inteligencia (Gardner, 1983, p.6).

En la propuesta para contextualizar la Inteligencia, están los estudios realizados por Berg y Stenberg en (Pérez y Medrano, 2013), quienes reconocen que adicionalmente a la capacidad de adaptación, la inteligencia explica las diferencias que observamos entre las personas cuando estas resuelven problemas, razonan y/o toman decisiones.

Tabla 1. Las ocho inteligencias múltiples de Gardner y sus características

| Tipos de Inteligencias | Características |
|------------------------|--|
| Verbal / Lingüística | Es la capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas. Está en los niños a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas. |
| Lógica / Matemática | Es la capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo. Los niños que la han desarrollado analizan con facilidad planteamientos y problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo. |
| Visual / Espacial | Es la habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones. |

| Tipos de Inteligencias | Características |
|------------------------|---|
| Musical / Rítmica | Está en los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis. Es la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente. |
| Corporal / Kinestésica | Es la habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como propioceptivas y táctiles. Se la aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos. |
| Interpersonal | Es la posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con pares y mayores, que entienden al compañero. |
| Intrapersonal | Es la habilidad de auto introspección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una autoimagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares. |
| Naturalista | Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre. |

Fuente: Gardner (1983 en González, 2007).

Desde la perspectiva de las IM, se reconoce que lo más importante no es saber el CI de las personas, sino conocer qué tipos de inteligencia son predominantes y cuáles están menos desarrolladas (Ander-Egg, 2006, p.4).

De acuerdo con lo anterior, al conocer las inteligencias se puede entender la forma en que se interactúa y en que se aprende. Se toman decisiones y se resuelven problemas dependiendo las inteligencias que tenemos. Al mismo tiempo, se pueden desarrollar las que se obtuvieron como poco desarrolladas para alcanzar otras inteligencias.

2.4 El docente y sus tipos de inteligencia

Es relevante conocer como docentes la relación que existe entre el perfil de inteligencias que se tiene con las características de los alumnos con los que se trabaja en el Sistema Educativo.

El docente debe identificar su propio perfil para tenerlo presente en el aprendizaje que promueve en el aula. Dependiendo de sus inteligencias implementará estrategias que le permitan interactuar y facilitar el aprendizaje en los niños que se encuentran en el sistema educativo.

Un docente que trabaja con niños del nivel de Educación Inicial deberá tener desarrolladas inteligencias diferentes al docente de Educación General Básica. Los primeros requieren ser dinámicos y propiciar un aprendizaje a través de los sentidos y los segundos deben propiciar el razonamiento, la lógica, entre otros.

Para proponer una relación entre las Inteligencias Múltiples del docente y las necesidades de los niños en el sistema educativo, se consideró que para el nivel de Educación Inicial y Básica, tienen características que les facilitan el aprendizaje con base en su edad. Por lo anterior se retoma la Teoría Constructivista Genética que realiza Piaget (1968), donde identifica cómo se desarrolla el intelecto en el ser humano desde la infancia y propone estadios de desarrollo del ser humano.

A partir esta propuesta, se podrá observar cómo el perfil de inteligencias puede tener características que requiere el docente, para dar atención a niños de nivel Inicial o Básico.

2.5 Constructivismo Genético de Jean Piaget

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo que acuña la Teoría del Desarrollo del Niño, basada en el “constructivismo genético”, el cual plantea los estadios de desarrollo de la inteligencia y de los conocimientos científicos (Munari, 1994, p.6).

Se puede observar que Piaget también maneja el término de inteligencia y cómo se desarrolla a partir de la madurez mental del ser humano, donde influye la edad y los estímulos del ambiente, es decir la realidad en la que interactúa.

Piaget plantea que gracias a la disposición interna característica del organismo (inteligencia), el ser humano tiene una manera única y específica de interactuar con el medio ambiente para organizar estructuralmente el conocimiento a partir de la acción (Wallon, 1980 en Cárdenas, 2011).

Resalta el planteamiento de que la inteligencia es parte de los factores fisiológicos del individuo y es a partir de la interacción con el medio ambiente que va a ir desarrollando estructuras cognitivas que se van fortaleciendo, dependiendo de los estímulos que se reciban en el contexto.

A continuación se presentan los estadios de desarrollo, planteados por Piaget (1968 en Saldarriaga, Bravo y Looor, 2016) que caracterizan al niño de acuerdo con su edad y la fase en la que se encuentran.

Tabla 2. Estadios de desarrollo de Jean Piaget (1968).

| Estadio | Características |
|------------------------------------|---|
| Etapas sensoriomotriz (0 – 2 años) | Caracterizado por el desarrollo de los reflejos, la construcción del conocimiento comienza con el ejercicio de los reflejos innatos, que luego permiten el desarrollo de los esquemas por el ejercicio y la coordinación hasta llegar al descubrimiento de procesamientos mentales. Se presenta la adquisición de la función simbólica o capacidad de representar el mundo externo por medio de símbolos. |

| Estadio | Características |
|---|---|
| Etapa preoperatoria (2 a 7 años) | Surge la función simbólica donde el niño piensa sobre hechos u objetos no perceptibles. La inteligencia o razonamiento es intuitivo y no posee lógica. Utiliza esquemas representativos como el lenguaje, juego simbólico y el dibujo. Suelen atribuir vida y características subjetivas a objetos inanimados, pues comprenden la realidad a parte de los esquemas mentales que poseen. |
| Etapa de operaciones concretas (7 – 12 años) | Razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas. Su pensamiento es concreto y puede clasificar, seriar, entendiendo la noción de número. Establece relaciones cooperativas, toma en cuenta el punto de vista de los demás. Empieza a construir una moral. |
| Etapa de operaciones formales (12 años en adelante) | Desarrolla la inteligencia formal. El pensamiento es reversible, interno y organizado. Comprende el conocimiento científico, elabora hipótesis y razona sin tener presentes los objetos. Esa estructura del pensamiento es parte de la pre-adolescencia y es cuando combina objetos sistemáticamente. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de Saldarriaga, Bravo y Looor (2016) y de Rosas y Sebastián (2008)

De acuerdo con Saldarriaga, Bravo y Looor (2016, p.133), de la clasificación que hace Piaget a partir de los Estadios del Desarrollo Cognoscitivo se observa que la inteligencia es una cualidad inherente del hombre y que los seres humanos son inteligentes en todas las edades solo que de manera distinta, constituyendo esta inteligencia una herramienta esencial para su adaptación al medio.

Como se puede observar esta propuesta de inteligencia es muy cercana a la realizada por Gardner (1997), donde también presenta que todo ser humano es inteligente, pero es resultado del contexto. Por lo anterior, existe congruencia entre los planteamientos de Piaget y Gardner.

3 Propuesta

La propuesta va encaminada a los docentes que se dedican a trabajar con niños de Educación Inicial y Educación Básica. El análisis busca asociar las inteligencias que pueden apoyar a los docentes dependiendo las características cognitivas de los niños, planteadas por Piaget en su Teoría de Desarrollo Genético, y asociadas a las Inteligencias Múltiples de Gardner. A continuación, se presenta su planteamiento desde el nivel educativo en el que se desempeña el docente.

3.1 IM en docentes de Educación Inicial

Considerando la edad de los niños que se encuentran en Educación Inicial (de 0 a 5 años), y de acuerdo con la Teoría de Piaget (1968), están en el Estadio Sensorio Motriz y el preoperatorio. En este estadio aprenden a través de los sentidos y el movimiento, lo cual habla del desarrollo de habilidades corporales y motrices que ayudan al manejo de herramientas o de ciertas emociones como la inteligencia lo describe (Regader, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, las características que tiene los niños, del Nivel Inicial, de acuerdo con el desarrollo cognitivo que presentan, se considera que las Inteligencias que deberían desarrollar los docentes que se dediquen a este nivel educativo serían:

- Corporal / Kinestésica
- Visual / Espacial
- Lingüística / Verbal
- Musical
- Interpersonal

Debido a que cumplen con las características que propone Piaget en las etapas del desarrollo cognitivo de los niños que cursan educación inicial y además considera las características que describe Gardner (1997), para estas inteligencias.

Brevemente se explica por qué se seleccionaron esas inteligencias para los docentes que se encuentran en el Nivel de Inicial, a partir de la Etapa Sensorio Motriz. La inteligencia Corporal / Kinestésica, porque el niño aprende en movimiento. Visual / Espacial, porque los estímulos que reciba del entorno, como colores llamativos o material didáctico, son importantes para desarrollar la inteligencia. Lingüística / Verbal, es fundamental porque el niño amplía su vocabulario mucho más que en otras etapas de desarrollo. Musical/Rítmica, donde a parte de aprender a través del movimiento, la música implica el manejo de emociones. Interpersonal, donde el niño tiene la capacidad de aprender con los otros.

Si el docente tiene este cuadro de inteligencias puede facilitar el desarrollo cognitivo del niño del Nivel de Educación Inicial porque estaría cubriendo sus características de acuerdo con los estadios de Piaget.

3.2 IM en docentes de Educación Básica

Los niños que se encuentran en el Nivel de Educación Básica se relacionan con el Estadio Preoperacional, el de las Operaciones Concretas y las Operaciones Formales, según los estadios de Piaget (1968); en este nivel los niños ya aprenden a través del razonamiento lógico y tiene la capacidad de plantear hipótesis, cuestionar y entender su entorno.

Por lo anterior, se considera que las Inteligencias que deberían desarrollar los docentes relacionados con la Educación General Básica son:

- Visual / Espacial
- Lingüística / Verbal
- Lógica / Matemática
- Naturalista
- Interpersonal
- Intrapersonal

Se considera que estas inteligencias pueden apoyar a los docentes que se encuentran en Educación Básica y se describe cada una de ellas a partir de las Etapas Preoperatoria, de Operaciones Concretas y de Operaciones Formales del niño. La Inteligencia Visual/ Espacial, porque el niño comprende la realidad a partir de los esquemas mentales que poseen y los estímulos visuales que requiere. La Lingüística/Verbal, utiliza el lenguaje y su apropiación a partir del juego simbólico. Lógica/Matemática, porque inicia con las operaciones formales. La Naturalista donde el

niño comprende el conocimiento científico, elabora hipótesis y razona sin tener presentes los objetos. Las inteligencias Inter e Intra personal, se considera que todo docente debe desarrollarlas para apoyar el aprendizaje integral del estudiante ya sea a partir de la reflexión o la socialización.

Finalmente, la propuesta realizada se presenta de forma sintetizada en la siguiente tabla

Tabla 3 Tipología propuesta para Educación Inicial y Básica con relación a los Estadios de Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget (1968) y las Inteligencias Múltiples de Gardner (1997).

| Sistema Educativo | Estadios de Piaget | Inteligencias |
|---|---|---|
| Educación inicial: De 0 – 5 años (No obligatoria) | Etapa Sensorio Motriz y Preoperatoria | Corporal / Kinestésica Visual / Espacial Musical/Rítmica Lingüística / Verbal Interpersonal |
| Educación Básica: De 5 a 14 años | Etapa Preoperatoria, Operaciones Concretas y Operaciones Formales | Visual / Espacial Lingüística / Verbal Lógica / Matemática Naturalista Interpersonal Intrapersonal |

Fuente: Elaboración propia con base en las teorías de Piaget (1968) y Gardner (1997)

4 Conclusión

Si bien es importante considerar que el desarrollo de las inteligencias es algo que debe comenzar con la propia persona, esperamos que la propuesta pueda apoyar a los profesionales de la educación Inicial y Básica a lograr el desarrollo de inteligencias que les permita diseñar ambientes de aprendizaje dirigidos a potencializar los conocimientos teniendo en cuenta la madurez cognitiva en la que el niño se encuentra.

Referencias Bibliográficas

Ardila, R. (2010). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista Académica Colombiana de Ciencias*, 35(134), 97–103. Descargado de <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896-1980). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV(1-2), 315–332.

Pérez, E., y Medrano, L. (2013). Contemporary Theories of Intelligence.a Critical Review of the Literature. *PSIENCIA Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105–118. Descargado de <http://www.psiencia.org/index.php/psiencia/article/view/113/161/> doi: 10.5872/psiencia/5.2.32

PIAGET, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Editorial Revolucionaria.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Descargado de <http://www.rae.es/rae.html>

Regader, B. (2018). *¿Qué es la inteligencia? Del CI a las inteligencias múltiples*. Descargado de <https://psicologiyamente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>

Stern, W. (2018). *The Psychological Methods of Testing Intelligence*. CHIZINE PUBN. Descargado de <https://books.google.com.ec/books?id=qzZzswEACAAJ>

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



Vinculación Universidad - Sociedad: espacio para generar creatividad e innovación

Linkage University - Society: space to generate creativity and innovation

Pablo Fernando Cisneros Quintanilla^{1*} y Karina Luzdelia Mendoza Bravo²

¹ Universidad Católica de Cuenca

² Universidad Técnica de Manabí

*pcisneros@ucacue.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.304

Resumen

La proyección de la Universidad hacia la Sociedad adquiere su significativa relevancia en la búsqueda de una Educación Superior y con responsabilidad social. En el marco de una Educación Superior pertinente y con responsabilidad social, la proyección de la Universidad hacia la Sociedad adquiere una significativa relevancia. La Universidad ecuatoriana de manera general, inmersa en este proceso, tiene como misión preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura, lo que le permitirá formar profesionales integrales que contribuyan al desarrollo de la localidad, la provincia y el país. Sin embargo, se ha evidenciado que durante el proceso de formación de grado del profesional, existe una deficiente articulación de la Extensión Universitaria con los demás procesos sustantivos de la Universidad, identificándose además como únicos beneficiarios a los actores comunitarios y no a los estudiantes universitarios demostrándose así la ausencia del análisis de la extensión universitaria desde su dimensión pedagógica, donde se rescata el valor educativo que tiene la extensión universitaria en la formación de grado del profesional. En este contexto la extensión universitaria se constituye en una importante acción de vinculación con la comunidad y forma organizativa de aprendizaje, en respuesta a las demandas sociales, donde la universidad puede aportar y a la vez aprender de esa realidad. Sin embargo, la Extensión Universitaria como experiencia social y educativa no ha logrado una adecuada visibilidad y trascendencia en relación a su carácter formativo y de transformación social, lo que limita el alcance de este espacio formativo en el crecimiento personal, profesional y social de los estudiantes universitarios. Surge así la necesidad de resignificar las potencialidades de la Extensión Universitaria desde las prácticas extensionistas como espacio social de integración formación-experiencia-contexto comunitario, a lo cual esta investigación responde con el análisis tanto conceptual como experimental mediante el estudio de caso de una práctica extensionista realizada en universidades ecuatorianas, por parte de los autores del presente trabajo, orientada a la transformación de la práctica extensionista en experiencias formativas de compromiso social, integradas al proceso formativo del profesional.

Palabras clave: Aprendizaje en servicio, Dimensión Pedagógica, Extensión Universitaria, Práctica Extensionista, Vinculación con la Sociedad.

Abstract

The projection of the University towards Society acquires a significant relevance within the framework of a relevant higher education and with social responsibility. The Ecuadorian University in a general way, immersed in this process, has as its mission to preserve, develop and promote, through its substantive processes and in close connection with society, culture, which will allow it to train integral professionals that contribute to the development of the locality, the province and the country. However, it has become evident that, during the process of professional degree formation, there is a deficient articulation of the University Extension with the other substantive processes of the University, identifying as the only beneficiaries to the community actors and not to the university students. thus demonstrating the absence of the analysis of the university extension from its pedagogical dimension, where the educative value that the University Extension has in the professional degree training is recued. In this context, the university extension constitutes an important linking action with the community and an organizational form of learning, in response to social demands, where the university can respond and learn at the same time from the reality. However, the University Extension as a social and educational experience has not achieved adequate visibility and transcendence in relation to its formative nature and social transformation, which limits the scope of this training space in the personal, professional and social growth of students. university. Thus arises the need to resignify the potential of University Extension from the extension practices as a social space of integration training-experience-community context, to which this research responds with both conceptual and experimental analysis of an extension practice through a case study carried out in ecuadorian universities, by the authors of the present research, oriented to the transformation of the extensionist practice in formative experiences of social commitment, integrated to the formative process of the professional.

Key words: Service Learning, Pedagogical Dimension, University Extension, Extension Practice, Linkage with Society.

1 Introducción

Los procesos formativos o sustantivos de la Educación Superior confluyen en las funciones de toda universidad, como son la docencia, la investigación y la extensión o vinculación con la colectividad. En todos y cada uno de esos procesos sustantivos se deben crear competencias creativas e innovadoras para los futuros profesionales.

En el presente caso se hace referencia de manera especial a la vinculación con la colectividad como uno de los espacios que permite crear competencias creativas e innovadoras en el ejercicio de su aprendizaje durante el servicio comunitario. Es decir, se refiere al aprendizaje en servicio.

Una de las características más importantes del conocimiento es su universalidad, por ello, los principios generales y los parámetros que se requieren tener en cuenta en todo sistema educativo, deberían estar establecidos con precisión en la normativa de cada país, empezando por la constitución y las leyes que lo rigen. (Mora, 2011)

Es necesario puntualizar que en los documentos normativos ecuatorianos, se utilizan indistintamente los términos vinculación con la colectividad, vinculación con la sociedad, o vinculación social, que es como se identifica en el Ecuador a lo que en otros países se denomina extensión universitaria. (Cisneros, 2017)

En el caso ecuatoriano, o más específicamente en las veinte constituciones que lo han regido y en las seis leyes de Educación Superior, se encuentra que la autonomía universitaria ha sido un elemento presente en todas ellas, sin embargo, por una extensiva y errónea interpretación de la autonomía universitaria, la universidad ecuatoriana ha permanecido por muchos años en una anarquía que ha condicionado la existencia de varios problemas entre los que se cuenta la situación caótica en la que se encontraban la extensión universitaria.

Con estos antecedentes se puede identificar que el principal problema estaba en la propia universidad, que no comprendía cuál era su misión y desvirtuó sus principios, funciones y procesos sustantivos, sin ninguna supervisión de organismos de control y amparada en un mal ejercicio de la autonomía universitaria.

La provisión de ciertos recursos económicos y, por sobre todo, la exigencia de la ley para enfrentar los procesos de evaluación y acreditación, obligaron a las instituciones de Educación Superior a invertir mayores esfuerzos en investigación científica y en extensión universitaria, que por supuesto mejoró respecto a épocas anteriores. Sin embargo, no se puede asegurar que esta respondió a la solución de los más importantes problemas que aquejaban a la sociedad sino que, por el contrario, era propuesta de manera desarticulada a la realidad nacional perdiendo todo sentido de pertinencia.

En el caso específico de los programas de extensión universitaria, adolecían de una lógica fundamental para enfrentar sus distintas dimensiones, lo que incidió en que las Instrucciones de Educación Superior (IES) asumieran la

difusión del arte, la cultura y la filantropía como las únicas formas de vincularse con la sociedad.

En este escenario, la extensión universitaria, de manera general, en las universidades ecuatorianas, se ha venido manejando de una forma totalmente desarticulada con la formación y la investigación.

Por tanto, el papel de la Educación Superior de manera general no debe limitarse a la transmisión de conocimientos y técnicas por medio de la docencia y la investigación, sino que por el contrario debe preparar al profesional, a través de la vinculación con la sociedad, para adquirir protagonismo en la solución de los problemas sociales; esta es la nueva mirada de la vinculación con la sociedad.

2 Desarrollo

Una revisión a la literatura internacional sobre pertinencia social universitaria permite constatar una atención creciente en su relación con la responsabilidad y la vinculación social.

Según la UNESCO (1998), la pertinencia social de la universidad es definida como la capacidad de responder a las necesidades o problemas sociales. Por tanto, la responsabilidad social universitaria y la vinculación social son conceptos propios de la pertinencia de la universidad.

La dimensión social de la universidad, que tradicionalmente ha encontrado su expresión explícita, principalmente, en los espacios y las actividades que desarrolla en su entorno, debe estar imbuida por una actitud de servicio.

La noción de aprendizaje-servicio refleja este nuevo enfoque de la función de servicio, cada vez más extendida y con muchos ejemplos de buenas prácticas, y supone una forma alternativa de vinculación con la sociedad.

A través de la vinculación con la sociedad, la universidad puede determinar el origen, el alcance y la validez objetiva del conocimiento y de la producción de conocimiento, es decir, puede pensarse a sí misma, desde la experiencia social, pero va más allá de los límites de la experiencia. O lo que es lo mismo, a través de la vinculación con la sociedad, la universidad puede convertirse en una institución que, en la tarea de transferir y aplicar conocimiento a la sociedad, vincularse y comprometerse socialmente, aprende de la misma sociedad a la que sirve y a la que aplica su saber.

En tal sentido, se puede verificar que en la Constitución ecuatoriana vigente (2008) cuando se establece la finalidad del sistema de Educación Superior, se declaran las tres funciones de la universidad, aunque no se lo haga explícitamente.

Art. 350.- “El sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista” (Docencia); “la investigación científica y tecnológica” (Investigación); ‘la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo” (Vinculación con la Sociedad).

En concordancia con la Constitución en el Art. 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se mencionan los fines de la Educación Superior y en el literal h) se indica: “Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria”.

Por otro lado, en el Art. 13 se establece de manera precisa las funciones del sistema de Educación Superior cuando en el literal a) manifiesta: “Garantizar el derecho a la Educación Superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia”.

Consecuentemente, es importante considerar que en el Art. 87, se solicita a los estudiantes “acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías preprofesionales” como requisito previo a la obtención del título, lo que puede interpretarse como el espacio para la Vinculación con la Sociedad.

Lo anterior se complementa con el Art. 88 en el que se especifica que en el servicio a la comunidad se propenderá a “beneficiar a sectores rurales y marginados de la población, si la naturaleza de la carrera lo permite, o a prestar servicios en centros de atención gratuita”.

Desde este punto de vista se puede identificar a ese servicio comunitario con la vinculación social que quedaría identificada como la expresión científica del quehacer profesional al servicio de los sectores menos favorecidos.

En el Reglamento de Régimen Académico (RRA, 2017) se dedica el Título VI a la Vinculación con la Sociedad y se la define como: “La vinculación con la sociedad hace referencia a los programas de educación continua, gestión de redes, cooperación y desarrollo, relaciones internacionales, difusión y distribución del saber que permitan la democratización del conocimiento y el desarrollo de la innovación social”.

Si se revisa el Art. 94 del RRA se puede interpretar que la Vinculación social forma parte y por ende está supeditado a los programas de práctica preprofesional de manera subordinada, pues se manifiesta que: “Las actividades de servicio a la comunidad contempladas en los artículos 87 y 88 de la LOES serán consideradas como prácticas pre profesionales. Para el efecto, se organizarán programas y proyectos académicos que deberán ejecutarse en sectores urbano-marginales y rurales...”

Por lo anotado se puede inferir que la vinculación social debe ser asumida como un proceso educativo transformador en el que se identifica un conjunto de rasgos que van configurando un esquema referencial conceptual, con un modelo de Vinculación con la Sociedad desde la “perspectiva de la integralidad”. Entre los elementos más relevantes se considera:

- La Vinculación con la Sociedad como función universitaria y proceso académico, integrado a la docencia y la investigación.
- Proceso educativo/formativo, transformador e integrador.

- Proceso de comunicación dialógica que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, donde cada actor aporta y aprende.
- Espacio de aprendizaje, reflexión y acción social interdisciplinaria.
- Experiencia organizada para la trascendencia del acto educativo universitario en sociedad.
- Espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales.

En estos elementos, que se han considerado representativos de la diversidad conceptual que acompaña la vinculación con la sociedad, se identifican dos postulados esenciales: a) su potencial pedagógico como proceso académico y educativo, en la formación del estudiante universitario desde una perspectiva integral y humanizadora; b) su contribución a los procesos de transformación social como función universitaria; lo que en su unidad, permite conceptualizar la vinculación con la sociedad en términos de proceso educativo transformador, para la solución de problemas sociales identificados, a través de una relación dialógica, crítica y reflexiva de aprendizaje universidad-sociedad, en el que los actores universitarios y los actores sociales construyen su experiencia formativa.

Estos elementos identificados en las conceptualizaciones de referencia, y la consideración de la vinculación con la sociedad como proceso educativo transformador, evidencian cómo la marginalidad de la vinculación social en relación a las funciones de docencia e investigación, el carácter extracurricular de los proyectos de vinculación, y la limitada participación de la comunidad universitaria en diálogo con los actores sociales, comienza a transitar hacia propuestas innovadoras en un marco de integración de las funciones sustantivas en las prácticas educativas, y la incorporación de los proyectos de vinculación al currículo universitario, como espacios sociales de aprendizaje y formación de profesionales socialmente comprometidos, desde un diálogo interactivo donde cada actor aporta y aprende.

En la Declaración Final del XIII Congreso Latinoamericano de Extensión Universitaria (2015), se reconoció como un importante tema del debate científico, el aporte de la Extensión Universitaria como espacio de aprendizaje, reflexión y acción interdisciplinaria en interacción con la docencia y la investigación, corroborando su función formativa de profesionales socialmente responsables, con una conciencia crítica en la búsqueda de alternativas para la gestión del desarrollo local y humano.

Se apuesta por la articulación entre formación y responsabilidad social, lo que ha abierto un nuevo camino al debate sobre la función formativa de los proyectos de vinculación, unido a la revitalización de la dimensión pedagógica de la vinculación social, que en su integración a las dimensiones institucional, política, social y comunicacional,

le confieren una gran riqueza conceptual y reconfiguran la Vinculación con la Sociedad.

La dimensión pedagógica y social de la Vinculación con la Sociedad aparece con una marcada presencia en un espacio de encuentro formación - experiencia - contexto real.

Desde la perspectiva pedagógica de la vinculación con la sociedad, se transita a diversas modalidades de su incorporación al currículo de formación, a través de programas y proyectos docentes, extradocentes e investigativos como experiencias de aprendizaje en contexto; valorando, conceptualizando y dimensionando a la comunidad como escenario de experiencias de enseñanza y aprendizaje, en la que los saberes y conocimientos académicos y científicos se ponen en juego con las problemáticas sociales, teniendo en cuenta sus complejidades y la diversidad de actores sociales participantes.

Esta mirada pedagógica y social de la vinculación con la sociedad, resignifica la necesidad de entrelazar la formación social y académica, a través de prácticas que contemplen los espacios sociales en vinculación con la formación de los estudiantes, en las que se integren formación, experiencia y contexto real. Lo que reafirma Menéndez al considerar las prácticas de vinculación social (...) “como un valioso recurso pedagógico, promoviendo una «actitud» crítica y comprometida en cuanto al rol que como profesional puede tener en la democratización del conocimiento y la generación de cambios sociales innovativos”. (Menéndez, 2013, p.89)

Este análisis desde la dimensión pedagógica sostiene que la Vinculación Social Universitaria es educativa y transformadora de saberes académicos, sociales y experienciales, “... ella genera subjetividades e improntas personales y sociales a la vez que procesa saberes académicos y experienciales” (Coscarelli, 2010, p.2), lo que confiere al proceso de vinculación social nuevos sentidos, a partir de la significatividad conceptual (saberes que se construyen a partir del diálogo que se establece entre los actores universitarios y los actores sociales), experiencial (relación del conocimiento con la práctica en un contexto real de solución de un problema social) y afectiva (nuevos saberes se insertan en el sistema de motivos, propósitos, expectativas de los sujetos participantes, generando nuevos sentimientos, intereses, actitudes y valores) que adquiere como resultado de la interacción dialéctica entre formación, experiencia y contexto real.

Para que la vinculación con la sociedad sea formativa de compromiso social debe posibilitar la construcción de un espacio de experiencias y saberes compartidos entre actores sociales, que propicien la problematización, concientización, reflexión y cambio, la sensibilidad del estudiante universitario ante los problemas de su entorno, la capacidad de identificarlos, de buscar soluciones a los mismos, de transformar la realidad en el sentido del progreso, de la mejora social y la realización personal. Todo ello implica cambios y transformaciones no solo en el medio social,

sino también para cada participante (desarrollo profesional, personal y social).

El presente artículo se basa en el análisis del componente de vinculación con la sociedad en instituciones de Educación Superior tanto públicas como particulares, de manera general, y en un estudio de caso sobre las prácticas extensionistas en las carreras de educación, de manera particular, por lo que se propone producir impactos en la calidad y pertinencia de la Educación en los distintos niveles formativos, mediante su efecto sobre el desempeño profesional docente, atendiendo a los estándares establecidos por el Ministerio de Educación.

El logro del objetivo general de la Educación Superior, producirá impactos en la calidad del proceso y resultados de la formación de los educandos en los distintos niveles de enseñanza.

El impacto de la educación universitaria es comprendido no solo como producto cuantificable en términos de eficiencia académica; sino además como proceso cualitativo, considerando las transformaciones que se van consolidando en los modos de actuación profesional de los maestros, a través de la reflexión crítica de la práctica pedagógica, la ejecución de acciones transformadoras y su evaluación, como expresión de una armónica unidad teoría práctica que caracteriza las asignaturas del plan de estudio.

Todo ello articulado a los objetivos, políticas y lineamientos del Plan Nacional del Buen Vivir, a la Misión y Visión de las instituciones de Educación Superior, declarados en la pertinencia de cada programa.

Esta dinámica académica proporcionará el espacio propicio para generar proyectos de vinculación con la sociedad durante el trabajo investigativo de los estudiantes, tributando de esta forma al desarrollo del sistema educativo.

Lograr profesionales preparados, posibilita un empleo más eficiente de los recursos disponibles y que la inversión realizada a lo largo de los estudios sea revertida en logros para sí mismo, su familia y la comunidad donde se desempeñen.

Para el desarrollo de las actividades específicas de vinculación social en el campo educativo de las instituciones de Educación Superior, en íntima relación con las de prácticas de aplicación y o experimentación junto con el aprendizaje autónomo de los estudiantes, se plantean algunas líneas entre las que pueden estar las siguientes líneas de vinculación con la sociedad:

- Diagnóstico de la Docencia e Innovación Educativa en las Instituciones de Educación Superior.
- Levantamiento e identificación de Buenas prácticas en Innovación Educativa para las Instituciones de Educación Superior.
- Intervención y apoyo en los campos de la Pedagogía y la Didáctica, desde la Innovación y el Emprendimiento en la Metodología, los Recursos y las Herramientas de apoyo a la Docencia para las Instituciones de Educación Superior.

- Aplicación las tecnologías de la información y la comunicación como elementos innovadores en el proceso enseñanza aprendizaje de los centros educativos. En el marco de las líneas declaradas se pueden contemplar las siguientes actividades de vinculación con la sociedad:
- Socializar, en las instituciones educativas y en las comunidades en que están ubicadas, los diagnósticos de la situación pedagógica en que se encuentran las instituciones desde la mirada de la docencia y la innovación educativa, presentando evidencias de su influencia en la formación de los estudiantes.
- Ofertar cursos de formación continua para docentes de diferentes materias en los cuales se les prepare en materias de emprendimiento e innovación educativa.
- Desarrollar talleres con los docentes de las instituciones educativas, con el propósito de capacitarlos sobre la utilización de métodos, técnicas, estrategias, recursos y herramientas innovadoras que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Elaborar propuestas metodológicas para favorecer el emprendimiento y la innovación en el campo educativo.
- Ejecutar eventos relacionados con la actividad académica que permitan destacar la importancia de las tecnologías de información y comunicación, como elemento innovador en el proceso docente.
- Diseñar espacios en los que pueda aplicares la innovación tecnológica para el mejoramiento del proceso docente.
- Organizar en instituciones educativas y en las comunidades en que están situadas, la presentación de buenas prácticas en el plano de la pedagogía, la docencia y la innovación educativa.
- Desarrollar debates grupales, en instituciones educativas y en las comunidades en que están enclavadas, que conlleven a la reflexión sobre la importancia de la Docencia y la Innovación en el ámbito educativo.

Desde estas consideraciones, las diferentes actividades de vinculación con la sociedad de las Instituciones de Educación Superior, deben ejecutarse a través de programas y proyectos en los que se involucre a las áreas de Educación Continua y de Capacitación Docente, contando con el apoyo del departamento, dirección o estamento encargado de la Innovación y el Emprendimiento.

En este caso, atendiendo a los planteamientos del aprendizaje experiencial y del aprendizaje en servicio, los ámbitos de aplicación de las líneas de vinculación son la sociedad radican en las instituciones de educación, dando prioridad a aquellas ubicadas en zonas urbano-marginales o que se encuentran en situación desfavorable para el ejercicio de su labor educativa, a partir de los convenios suscritos con las coordinaciones zonales del Ministerio de Educación.

Si tiene en consideración todo lo antes indicado, la propuesta radica en que estos lineamientos que permitirían

generar competencias innovadoras desde el proceso de vinculación con la sociedad, puedan ser debatidos en los espacios académicos correspondientes, de tal manera que se puedan encontrar los espacios necesarios para que se proponga situaciones similares tanto en el ejercicio de la docencia como en los procesos de investigación.

La compleja realidad de la actualidad mundial, condicionada históricamente y signada por la globalización, las crisis económicas, profundas transformaciones sociales y otras realidades, demanda el reajuste en las políticas educativas y la jerarquización de los valores sociales en que estas se sustentan. Unido a ello, el desarrollo acelerado de la ciencia y la técnica, el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y paradójicamente, el crecimiento de problemas existenciales y medioambientales, determinan que cobre mayor valor la formación y el desarrollo del hombre que asegure su inserción y protagonismo en ese contexto.

En estas condiciones, la educación es un fenómeno complejo que no resiste una visión única de análisis. Como proceso social está imbricado por un conjunto de factores económicos, políticos, sociales y culturales que condicionan la vida del hombre en un medio social determinado, en un momento histórico específico.

3 Conclusiones

Todo lo anteriormente analizado reafirma que la educación constituye el pilar fundamental para propiciar la transformación permanente del hombre, al promover su desarrollo integral, de manera que posibilite su participación responsable y creadora en la vida social, asegure su crecimiento humano y logre un alto sentido de compromiso con su bienestar y el de los demás.

Las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas no escapan a esta realidad. La formación de grado del profesional requiere que se desarrolle a través de prácticas en las que los actores conformen sus identidades tanto en el ámbito individual como en el social, por medio de la integración de los procesos sustantivos, de modo que contribuyan a la formación de profesionales críticos, creativos, deliberativos y éticos, y se potencie así el pensamiento complejo y sistémico necesario para enfrentar en mejores condiciones las crecientes tensiones y problemas derivados del objeto de la profesión de cada una de las carreras.

Esta necesidad exige refundar la universidad, desde posiciones pedagógicas actuales, creativas, innovadoras y renovadoras, y afrontar de manera prioritaria la responsabilidad de articular la formación de grado del profesional en los diferentes niveles organizativos de la institución, hasta el trabajo docente en el aula, de tal manera que se propicie un adecuado proceso formativo orientado a la mejora continua de la calidad en la formación de grado de los profesionales de la Universidad.

Los elementos teóricos y prácticos antes señalados permiten reconocer la presencia de una contradicción entre las nuevas exigencias a las universidades ecuatorianas y

a sus claustros para la implementación del nuevo RRA y los procesos de evaluación y acreditación y las insuficiencias teóricas y metodológicas que están en la base de la formación de grado del profesional en el contexto de la universidad ecuatoriana, desde un punto de vista que oriente las acciones hacia la proyección universitaria partiendo de los conceptos de la creatividad, la innovación y el emprendimiento.

Referencias Bibliográficas

- Batista, A. (2016). *Estrategia metodológica de integración de procesos sustantivos universitarios: contribución de la extensión universitaria a la promoción de salud en la Universidad de La Habana* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de La Habana.
- Beltrán, J., Iñigo, E., y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V(14), 3–18. Descargado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/367>
- Chaves, P., Prieto del Campo, C., y Ramírez Gallegos, R. (2013). *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real*. Traficantes de Sueños. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4417884>
- Cisneros, P. (2017). *Concepción Pedagógica de la Formación de Grado del Profesional en la Universidad Católica de Cuenca – Ecuador* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de La Habana.
- Coscarelli, M. R. (2010). Formación en el campo de la extensión universitaria. *Extensión en Red*(01), 7. Descargado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41249>
- Horruitiner, P. (2009). *La Universidad Cubana. Modelo de Formación*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Mendoza, K. (2018). *Alternativa metodológica para la práctica extensionista Club de Inglés como experiencia formativa de compromiso social en la Universidad Técnica de Manabí – Ecuador* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de La Habana.
- Menéndez, G. (2013). Institucionalización de la extensión. Conceptualización y dimensiones de la extensión. En A. Camillioni (Ed.), *Integración docencia y extensión. otra forma de enseñar y aprender* (pp. 83–91). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Mora, M. (2011). *La Educación única vía hacia la igualdad*. Manta: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
- Morales, E., Muñoz, I., y Hernández, M. (2012). Reforma universitaria en Venezuela: ¿Pertinencia o vinculación social. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15(julio-diciembre de 2012), 119–139. Descargado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283123579007.pdf>
- Rafaghelli, M. (2013). Dimensión pedagógica de la extensión. En A. Camillioni (Ed.), *Integración docencia y extensión. otra forma de enseñar* (pp. 22–37). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Descargado de http://web10.unl.edu.ar:8080/coleccion/streams/handle/11185/7963/extension_interior_pag_22_37.pdf
- Ramírez, R. (2010). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES.
- Ramírez, R. (2013). Tercera Ola de Transformación de la Educación Superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir. En *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real* (pp. 197–236). Madrid. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4417884>
- Ramírez, R., y Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la Educación Superior Ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencias de la nueva constitución política. *Educación Superior y Sociedad*, 1(enero de 2010), 129–154. Descargado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191731m.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, J., Iñigo-Bajo, E., y Mata-Segreda, A. (2014). *Revista iberoamericana de educación superior*. (Vol. V) (n.º 14). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Descargado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299132095001>

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



La investigación formativa como herramienta para la innovación educativa

Formative research as a tool for educational innovation

Edgar Rigoberto Curay Banegas^{1*} y Oscar Santiago Vanegas Quizhpi¹

¹ Universidad Católica de Cuenca

*ecuray@ucacue.edu.ec

DOI: https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.313

Resumen

En la actualidad, la investigación formativa en Educación Superior sitúa al estudiante como protagonista principal de la generación de su propio conocimiento. La función de los docentes está orientada a utilizar métodos adecuados que permitan: tuturar, guiar, asistir y acompañar a los estudiantes hacia la consecución de un aprendizaje significativo e independiente, motivándolos a trabajar de manera colaborativa y autónoma según el caso. En el siguiente artículo se reflexiona sobre la experiencia derivada de la investigación formativa en la Unidad Académica de Educación de la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), donde se tiene por objetivo la innovación educativa al promover de forma permanente y sistemática la formación de investigadores a nivel de pregrado, con énfasis en el aprender haciendo. La finalidad del estudio que se presenta es el análisis de la innovación a través del proyecto integrador en las carreras de Educación Inicial y Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca. Los principales resultados obtenidos evidencian la idoneidad de la innovación docente implementada para potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. El desarrollo de estas competencias se logró gracias principalmente al desarrollo de la investigación formativa como trabajo integrador, lo cual permitió generar productos académicos que han sido expuestos en la modalidad de posters científicos, evaluados por los docentes en la casa abierta de fin de ciclo.

Palabras clave: investigación, formativa, pregrado, innovación, nueva educación.

Abstract

At present, the formative research in higher education places the student as the main protagonist of the generation of his own knowledge. The role of teachers is oriented to use appropriate methods that allow: tutorate, guide, assist and accompany students towards the achievement of meaningful and independent learning, motivating them to work collaboratively and independently depending on the case. In the following article we reflect on the experience derived from formative research in the Academic Unit of Education of the Catholic University of Cuenca (UCACUE) having as objective the educational innovation to promote in a permanent and systematic way the formation of researchers at the undergraduate level emphasizing learning by doing. The purpose of the study we present is the analysis of innovation through the integrative project in the careers of Initial Education and Educational Psychology of the Catholic University of Cuenca, the main results obtained being evidence of the suitability of the teaching innovation implemented to enhance the development of higher order thinking skills. The development of these competences has been achieved thanks mainly to the development of formative research as integrative work, which has allowed the generation of academic products, which have been exposed in the form of scientific posters, being evaluated by teachers in the open house of end of cycle.

Key words: research, training, undergraduate, innovation, new education.

1 Introducción

La Educación Superior del Ecuador desde hace más de una década se encuentra viviendo una serie de innovaciones de carácter profundo, con la premisa de la constante búsqueda de la excelencia académica. Esta innovación educativa a nivel superior puede darse desde diversos ámbitos: procesos de inclusión, uso de metodologías interactivas, programas de fomento de la investigación.

En relación a los procesos de inclusión educativa en la educación superior, el Reglamento de la LOES (2012), en su artículo 229 se refiere a que las instituciones brindarán atención de estudiantes con necesidades educativas especiales [NEE] y que contarán con equipos de profesionales especializados en su detección, quienes además deberán definir cuál es la modalidad más adecuada para cada estudiante y la atención complementaria, por lo que la creación de dicha unidad para la detección de NEE tiene el propósito de brindar las mejores oportunidades a

los estudiantes incluidos, para disponer de un espacio en donde sean evaluados de manera integral desde la perspectiva psicopedagógica inclusiva, con vistas a desarrollar competencias y habilidades que les permitan incluirse en los procesos educativos ordinarios o, de ser requerido, en procesos educativos especializados.

Para hacer efectiva la inclusión educativa es necesario diseñar e implementar las adaptaciones curriculares que permiten afrontar las particularidades de la relación entre el estudiante y su ambiente. Es así como el Reglamento de Régimen Académico [RRA] (2013), en sus artículos 40 y 53 considera algunos aspectos del proceso de enseñanza que hacen posible una educación universitaria inclusiva, como son: educación con recursos adaptados, medios y ambientes de aprendizaje apropiados, uso de ambientes y metodologías de aprendizaje; y contenidos curriculares que respeten y potencien las capacidades diversas (Herdoiza, 2015).

Según la propuesta del Reglamento del Sistema de Evaluación Estudiantil [RSEE] (CES 2017), en su artículo 15 sobre la Evaluación de los aprendizajes de estudiantes con necesidades especiales se puntualiza que “las IES deberán desarrollar políticas, programas y planes de acción afirmativa e inclusión educativa, en los cuales habrán de contemplarse metodologías, ambientes de aprendizaje-enseñanza, instrumentos y baterías de evaluación que propendan al aprendizaje universal”.

Para hacer efectiva la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo es necesario en algunas ocasiones realizar las adaptaciones curriculares que son entendidas “como un conjunto de medidas que se toman para un determinado alumno, pero con una perspectiva sistémica, global, de centro.” (Ruiz Rodríguez, E. , 2003)

Con lo que respecta a la implementación de una metodología interactiva en la educación superior, esta es una labor diaria que se desarrolla a nivel mundial, en Latinoamérica y en el Ecuador. Es variada la metodología interactiva que se trabaja en distintos lugares, así lo confirma Samwel (2010) quien realizó un trabajo de campo revisando 21 artículos, identificando 26 métodos distintos, de los cuales los más utilizados eran conferencias y teorías, estudio de casos, debates y trabajo de grupo, simulación de empresas, videos y películas, invitados, creación de planes de negocio, proyectos, creación de empresas reales, juegos y competencias, visitas, presentaciones, workshops, presentaciones y visitas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, entre otros

En relación a los programas de fomento de la investigación a nivel superior, que es el motivo de este artículo, el Ecuador encuentra su punto de partida en la idea de cambio de matriz productiva del país, el mismo que plantea el potenciar la formación de profesionales con capacidades investigativas como valor agregado a nivel de las instituciones de educación superior. Esta tarea resulta ser de capital importancia para sostener el proceso mismo de cambio de

matriz productiva y, dado que implica un giro conceptual, vuelve a su implantación en algo muy complejo.

La Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] proporciona el marco legal para esta revolución académica e investigativa. Así, en su artículo 8, entre los fines de la educación superior está el “f) fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010).

El artículo 13 de esta misma ley versa sobre las funciones de la educación superior entre las que se destacan:

a) Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia; [...] d) Fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema; [...] k) Promover mecanismos asociativos con otras instituciones de educación superior, así como con unidades académicas de otros países, para el estudio, análisis, investigación y planteamiento de soluciones de problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales; [...] ñ) Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010).

La investigación científica tiene como objetivo explicar los fenómenos para derivar predicciones contrastables sobre la realidad, construyendo teorías que relacionen consistentemente los fenómenos (Feynman, R. P., 1994). A partir de los datos obtenidos se pueden generar programas de vinculación con la sociedad y la información obtenida de estos dos procesos puede utilizarse en el aula para reafirmar los contenidos científicos expuestos con las experiencias de campo.

La Universidad Católica de Cuenca [UCACUE] en armonía con las políticas públicas antes enunciadas y a través de su Unidad Académica de Educación le correspondía crear y desarrollar metodologías curriculares compatibles con las exigencias de la sociedad actual. Con la idea de contrarrestar los resultados de un enfoque tradicional en la formación de investigadores, a pesar de contar en los currículos con asignaturas relacionadas a la investigación, se observaba que los estudiantes llegaran hasta su titulación sin haber alcanzado los estándares mínimos en competencias investigativas, e incluso en donde el currículo mismo se convierte en el primer obstáculo para el desarrollo de los semilleros (Quintero, Munévar, y Munévar, 2008).

Implementar la investigación formativa mediante la ejecución del proyecto integrador a través de una asignatura en cada ciclo, favorece la articulación entre la investigación formativa con la científica desde el inicio del pregrado. La implementación de esta estrategia se la trabaja de manera transversal al currículo y consustancial a una de las grandes vertientes o estrategias de enseñanza: la de aprendizaje por descubrimiento. Así, se busca una construcción del conoci-

miento desde la *práctica profesional*, con la investigación como proceso y resultado principal.

Así, se conceptualiza *investigar* como una parte integral del proceso de formación de los estudiantes, como un estilo de vida, un verdadero *saber haciendo*, donde “la práctica y el ejercicio van implícitos en la adquisición de una capacidad”. (Dewey, 1993).

2 Metodología

La metodología empleada por todos los grupos estudiantiles que participaron en este proyecto fue el aprendizaje por descubrimiento, donde se planteo como objetivo que sea el propio alumno el que adquiere una gran parte de los conocimientos por sí mismo, a través de su experiencia personal de descubrimiento. Al inicio del periodo académico, los docentes de cada nivel consensuan y distribuyen la temática a investigar, y los estudiantes presentan sus avances a los docentes tutores. Al concluir el periodo académico se presentan los resultados finales, en soporte digital, escrito (paper) y una exposición oral, los mismos que son evaluados por un jurado de docentes. Así, el docente actúa como guía o mediador, los estudiantes son los que generan el producto investigativo, limitándose el docente a presentar todas las herramientas necesarias para que este descubra de un modo personal y autónomo lo que desea aprender.

3 Desarrollo

Se ha manifestado que la innovación educativa a nivel superior puede darse desde diversas aristas: procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, uso de metodologías interactivas a los procesos de interaprendizaje, en donde no solo los estudiantes aprenden, sino también los docentes mediante la interacción, o implementación de programas de investigación formativa.

La reflexión en este artículo se va a realizar entorno a los procesos de investigación formativa, ya que este se ha constituido en un elemento vital del quehacer universitario, se dice que una universidad que no investiga no crece, o que la investigación se ha convertido en la mejor amiga de la verdad, por lo que es necesario pensar en una innovación educativa desde la investigación que posibilite el desarrollo de competencias adecuadas que viabilizará un desempeño eficaz en el ejercicio profesional.

Según Restrepo (2003):

La finalidad de este programa de innovación educativa mediante la investigación formativa es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrolla las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y el desarrollo de habilidades y competencias profesionales. (p.196)

La investigación formativa se convierte en un verdadero semillero (sitio donde siembra o se va a trasplantar), constituyéndose en el lugar o espacio que ofrece las condiciones iniciales para su germinación (Llajas, 2015).

La investigación formativa, anclada al proyecto integrador, nace como un Programa de Fomento a la Investigación Educativa en la Unidad Académica de Educación, Artes y Humanidades, en las Sedes y Extensiones por la necesidad de impulsar y desarrollar la investigación educativa como eje integrador, lo cual permite que los estudiantes interioricen los procesos investigativos en la experiencia del aprender haciendo, y que dicho proyecto se convierta en una plataforma para destacar a los profesionales en formación y sus proyectos.

Como objetivo general se planteó:

Promover la formación de actitudes y competencias básicas investigativas de los estudiantes de pregrado, de forma permanente y sistemática, a fin de que se apropien de los conocimientos trabajados, recapaciten, experimenten y aporten mediante la investigación a lo pedagógico, a la transformación del conocimiento y a las comunidades con las que trabajan, favoreciendo así un mayor desarrollo y mejor calidad de vida de las personas con las que se relacionan. (Curay, 2015).

Mientras que los objetivos específicos son:

- 1) Favorecer a docentes y estudiantes investigadores de herramientas teóricas metodológicas que les permitan desarrollar proyectos de investigación educativa, divulgar sus resultados e impacto en las propuestas de innovación educativa, con el propósito de interrelacionar la docencia con la investigación y la vinculación con la sociedad.
- 2) Promover la investigación educativa, como actividad básica institucional de Unidad Académica de Educación Artes y Humanidades, elevando el nivel cualitativo y la relevancia de las actividades de investigación y la transferencia del nuevo conocimiento.
- 3) Ampliar de manera sustancial el número de publicaciones de las investigaciones en textos, libros y revistas indexadas de alto impacto, la presentación de resultados de investigación en eventos de trascendencia, y la organización de certámenes que conduzcan a la divulgación y confrontación de nuevos conocimientos.
- 4) Guiar las acciones de la investigación hacia un enfoque basado en la búsqueda de la calidad intelectual, la relevancia temática de sus aportes y un enfoque sistémico, sustentable e interdisciplinario que refleje la misión y visión de la Universidad.
- 5) Diseñar e implementar cursos-talleres para la formación de profesores en investigación educativa para que luego sean replicados a los estudiantes.
- 6) Formar redes de estudiantes y docentes investigadores en educación.
- 7) Articular los procesos de investigación, vinculación con la sociedad y la docencia. (Curay, 2015).

Un punto crucial para el desarrollo de los trabajos fue la detección de problemas socioeducativos (desde preparatoria hasta universitario) por parte de los estudiantes en los sitios donde realizan sus prácticas. Posterior a la detección de dichos problemas, por medio de debates académicos

dentro de su cátedra integradora, se seleccionan los temas para desarrollar el respectivo proyecto de investigación.

Cabe destacar la importancia del docente responsable de la cátedra integradora, encargado de la recepción de las temáticas a tratar, de supervisar la conformación de los grupos de estudiantes, de la socialización de los cronogramas para el cumplimiento, de coordinar el trabajo de campo y de presidir los jurados que se encargarán de receptar las defensas de los proyectos. Dicho docente cuenta con el apoyo de sus pares académicos en calidad de tutores individuales de cada grupo y, de ser necesaria, de su experticia individual en los distintos campos del conocimiento.

Entre las consideraciones más importantes al realizar los trabajos de investigación se tiene que: a) los temas escogidos deben ajustarse a las líneas de investigación determinadas en cada carrera, b) en los proyectos en que se integran diferentes asignaturas, cada una de ellas aporta un objetivo específico o resultado de aprendizaje, y es la cátedra integradora la encargada de coordinar las actividades del desarrollo y evaluación del proceso investigativo; y, c) la investigación formativa de los estudiantes de los últimos ciclos se enfoca exclusivamente en su investigación de fin de carrera.

La puntuación de evaluación de la investigación formativa en cada asignatura obligatoriamente será de 15 puntos dentro de la nota total del aprovechamiento. El puntaje otorgado a la investigación formativa se atribuye en base a los siguientes aspectos: a) la entrega del reporte final de investigación formativa será requisito para presentar la defensa del proyecto y será verificado por el docente responsable de la cátedra integradora de cada nivel de formación y avalado por el Director de carrera, b) se deberá garantizar la originalidad del trabajo a través del software Turnitin, con una tolerancia máxima del 5%. (Consejo Universitario de la Universidad Católica de Cuenca, 2016).

Los escenarios en los cuales se desarrollan las investigaciones son instituciones educativas de preparatoria, básica elemental, básica superior, bachillerato y de educación superior del cantón Cuenca – Ecuador, donde los estudiantes realizan sus prácticas pre profesionales. Los eventos de exposición de resultados se llevan a cabo en diversos espacios públicos de la ciudad con el libre acceso del público en general.

Un aspecto importante a discutir en relación a los semilleros de investigación vividos es el hecho de haber trabajado de manera coordinada, articulada e interdisciplinariamente entre docentes y estudiantes, lográndose a más de llevar a buen puerto el proyecto, aumentar la producción académica la cual ha sido presentada en eventos científicos.

Tabla 1. Productos de los procesos de investigación formativa presentados en ponencias hasta la fecha.

| Evento | Título de la ponencia |
|--|---|
| III Congreso internacional de ciencias pedagógicas. ITB, Guayaquil. 2017 | Inclusión educativa y la Enseñanza de Lenguas basada en problemas |

| Evento | Título de la ponencia |
|--|---|
| III Congreso internacional de ciencias pedagógicas. ITB, Guayaquil. 2017 | Inclusión educativa y rendimiento académica. Prueba FF-SIL para la detección de disfuncionalidad familiar |
| III Congreso internacional de ciencias pedagógicas. ITB, Guayaquil. 2017 | Comunidades de aprendizaje como herramientas de inclusión. Proyecto "El círculo del Piano" |
| IV Reunión científica: investigación para la innovación. IN-PIN 2017 | La investigación formativa de pregrado en la Universidad de Cuenca. Los semilleros de investigación |
| I Congreso internacional de ciencias pedagógicas. ITB, Guayaquil. 2015 | Barreras para el acceso a la Universidad de las personas con discapacidad en Ecuador |
| II Congreso internacional de ciencias pedagógicas. ITB, Guayaquil. 2016 | Incremento de la carga horaria en Educación Física sobre el estado nutricional de los escolares |
| II Congreso internacional de ciencias pedagógicas. ITB, Guayaquil. 2016 | Desarrollo de la unidad de diagnóstico, investigación psicopedagógica y de apoyo a la inclusión (UDIPSAI-UCACUE) para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad |
| II Congreso internacional de ciencias pedagógicas. ITB, Guayaquil. 2016 | La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura |
| IX Encuentro internacional de estudiantes de psicología | La evaluación psicopedagógica y la inclusión educativa |
| IX Encuentro internacional de estudiantes de psicología | Dolor de espalda y mochila escolar |
| IX Encuentro internacional de estudiantes de psicología | Evaluación de un programa para el desarrollo del pensamiento lógico formal de estudiantes de décimo grado de Educación Básica, en Cuenca, Ecuador |

Tabla 2. Productos de los Semilleros de Investigación publicados en revistas indexadas hasta la fecha

| Publicación | Título del artículo |
|---|--|
| Revista de ciencias pedagógicas e Innovación. UPSE. vol 5. núm 3. 2017 | Information-gap activities en la comprensión lectora de textos en inglés |
| Revista cubana de Medicina militar. vol 45. núm 4. 2016 | Impacto en el aumento del ejercicio físico sobre el estado nutricional de los escolares |
| Revista de Psicología Iztacala. vol 20. núm 3. 2017 | Adolescentes de básica superior con adicción a internet y redes sociales y relaciones interpersonales |
| Revista de Psicología Iztacala. vol 20. núm 3. 2017 | Creencias, actitudes y prácticas en sexualidad en estudiantes de psicología clínica de la universidad católica de cuenca |
| Revista IPLAC. no 3. 2015. sección: experiencias educativas. | Acercamiento necesario al mejoramiento de la práctica docente de los profesores universitarios. |
| Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores. Año 4. núm 2. 2017 | La práctica de valores y su incidencia en la convivencia escolar. |

4 Conclusiones

Se ha logrado un proceso de investigación formativa como eje fundamental para la formación para la investigación y para la formación de profesionales con pensamiento crítico, con capacidad para el aprendizaje permanente, de

búsqueda de problemas no resueltos y de plantear soluciones en su labor cotidiana, características del tipo de profesionales que requiere el país. Particularmente el proyecto Semillero de Investigación ha contribuido con varios aportes tanto para la institución como para sus participantes.

Entre los beneficios obtenidos para la institución se lograron::

- Incremento de los indicadores de acreditación de la Unidad Académica en producción académica.
- Apoyo a la investigación docente institucional e inter-institucional.
- Difusión de las producciones de la unidad académica ante la comunidad científica.
- Promoción de las carreras ante la comunidad y el aumento de las propuestas de vinculación universitaria por parte de los ciudadanos.
- Apropiación de nuevos lenguajes que fortalecen el diálogo entre el saber pedagógico, el saber disciplinar, el saber investigativo y los productos de la ciencia y la tecnología.

Entre los beneficios para los estudiantes están:

- Abordaje de las tesis y trabajos de grado con mayor seguridad y madurez intelectual.
- Iniciarse como investigadores.
- Recibir certificaciones institucionales para la hoja de vida como futuro profesional o para aplicar a becas, convocatorias nacionales e internacionales, pasantías y demás estímulos académico-científicos.
- Familiarizarse desde etapas tempranas con las diferentes formas de investigar y producción de conocimiento.
- Mayor seguridad cuando llegan a la etapa final próxima a recibir el título y la inserción en los contextos reales de práctica educativa.
- Intercambiar experiencias con pares de otras áreas y otras instituciones.

Para concluir, se enumeran las necesidades a corto plazo que se requieren para el avance de este proyecto.

- Elaborar un código de ética para proyectos de investigación formativa.
- Estructurar, atender y dimensionar la documentación y archivo pedagógico de los proyectos y de los grupos.
- Participar por docente, como mínimo, en un congreso o evento científico durante el año.
- Hacer las relatorías, protocolos y actas de las sesiones, seminarios y eventos con el fin de dejar memoria escrita para las bases de datos institucionales.

Referencias Bibliográficas

Asamblea Nacional del Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior [LOES]*.

Consejo Universitario de la Universidad Católica de Cuenca. (2016). *Manual de investigación formativa*. Descargado de <https://onedrive.live.com/?authkey=%21ANG84ZuCWos65ug&cid=FCB80E4324F0D639&id=FCB80E4324F0D639%21795&parId=FCB80E4324F0D639%21659&o=OneUp>

Curay, E. (2015). *Propuesta de investigación educativa*. Unidad Académica de Educación, Artes y Humanidades.

Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.

Feynman, R. P. (1994). *The character of physical law*. New York: Modern library.

Herdoiza, M. (2015). *Costruyendo igualdad en la Educación Superior*. Quito: Senescyt/Unesco.

Llamas, J. (2015). Importancia de los semilleros de investigación en la Universidad de Cartagena. *Revista Palobra*, 7(7), 137-141. Descargado de <http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/159/124>

Quintero, J., Munévar, R., y Munévar, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42. Descargado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411103.pdf>

Restrepo Gómez, B. . (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.

Ruiz Rodríguez, E. . (2003). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 4-15.

Recibido: 18 de junio de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018



Directrices para autores de la revista Killkana Sociales

Guidelines for authors of the Killkana Sociales Journal

Apellido1, Nombre1^{1*} y Apellido2, Nombre2²

¹ Facultad, Programa o Grupo de Investigación, Institución

² Facultad, Programa o Grupo de Investigación, Institución

*nombre_autor1@correo.com

Resumen

Este documento tiene por finalidad proporcionar las instrucciones y normas para la presentación de artículos a la Revista Killkana Sociales. Es ejemplo del diseño editorial deseado (incluido este resumen) y puede usarse como referencia en general para la buena escritura de artículos de investigación. El documento contiene información del formato de autoedición empleando el estilo `killkanaS.cls`. Se dan reglas sobre citas, ecuaciones, unidades, figuras, tablas, abreviaturas y acrónimos. También se orienta la redacción de las partes de un artículo: resumen introducción, cuerpo del documento, referencias y biografías de los autores, etc. El resumen debe tener como mínimo 200 palabras y como máximo 250 palabras y no puede contener ecuaciones, figuras, siglas, tablas ni referencias. Debe presentar en forma resumida la problemática, describir el objetivo general, la metodología desarrollada, los principales resultados, impactos y las conclusiones más relevantes del trabajo.

Palabras clave: El autor debe proporcionar palabras clave (en orden alfabético), un mínimo de 3 y un máximo de 6, que ayuden a identificar los temas o aspectos principales del artículo.

Abstract

Debe contener la traducción del resumen en idioma Inglés (traducción con alta calidad).

Key words: Contiene la traducción de las palabras claves al idioma Inglés.

1 Introducción

La revista KILLKANA SOCIALES de la Universidad Católica de Cuenca, tiene como propósito principal estimular los esfuerzos científicos, tecnológicos, docentes y de extensión, de los Miembros de la Comunidad Científica Nacional e Internacional en el área de las ciencias sociales. Pretende poner a disposición de docentes, investigadores y profesionales un medio de promoción y difusión que brinde la oportunidad de dar a conocer el fruto de sus trabajos y les permita expresar sus opiniones respecto a cualquier actividad fundamental en sus áreas de experticia.

Este documento proporciona un ejemplo de diseño de edición de un artículo para la revista KILLKANA SOCIALES. Es una guía para la redacción que, conjuntamente con la clase `killkanaS.cls`, el archivo de estilo `killkanaS.sty` y la plantilla `killkanaS_template.tex` proporcionan los recursos mínimos necesarios para la elaboración de un artículo de investigación. Contiene información del formato de autoedición y de los estilos empleados en la revista. Se dan reglas de estilo sobre redacción, citas, ecuaciones, unidades, figuras, tablas, abreviaturas, acrónimos, etc.

La clase `killkanaS.cls` y el archivo

`killkanaS.sty` se distribuyen a través de la licencia LPPL (L^AT_EX Project Public License) y pueden obtenerse a través del contacto con el editor de la revista mediante el correo electrónico: killkana.editorial@ucacue.edu.ec o en la página web de la revista <http://www.killkana.ucacue.edu.ec>.

2 Criterios generales de clasificación de los artículos

La estructura generalmente utilizada en la conformación del cuerpo de un artículo consta de seis apartes importantes: introducción, materiales y/o métodos, resultados, discusión, conclusiones, agradecimientos y fuentes o referencias bibliográficas.

2.1 Tipos de artículos aceptados

Diferentes tipos de artículos son aceptados para ser sometidos a la evaluación de pares especialistas en el área determinada del trabajo.

2.1.1 Artículo científico y tecnológico

Documento que presenta, de manera detallada y sistemática, los resultados originales de proyectos terminados de investigación.

2.1.2 Artículo de revisión

Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo de la ciencia o la tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracterizan por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

2.1.3 Artículo corto

Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

2.1.4 Reporte de casos

Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

2.1.5 Artículo de reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Este tipo de documentos se conocen en el ámbito académico como ensayos y en general son escritos que mediante una estructura identificable exponen con claridad un tema, desarrollan unas implicaciones y presentan unas conclusiones.

3 Contenidos de un artículo

Se aconseja cuidar la ortografía, la sintaxis y la semántica empleando un corrector automático de texto. Las oraciones deben estar completas, con sentido claro e inequívoco y continuidad entre ellas, así como entre párrafos.

\LaTeX enumera automáticamente las citas, figuras y tablas, sin embargo al incluir las referencias relevantes para su trabajo debe verificar que ellas estén referidas en algún lugar del texto.

El cuerpo del artículo debe contener las siguientes características (Hernández C. et al., 2014):

- 1) Resumen - palabras clave -
- 2) Cuerpo del documento:
 - a) Introducción.
 - b) Marco teórico.
 - c) Metodología y/o materiales. Materiales sólo en el caso de un artículo experimental y/o de laboratorio.
 - d) Resultados.
- 3) Conclusiones y recomendaciones.
- 4) Referencias.

3.1 Título y nombres de los autores

Comenzaremos, aunque parezca obvio y no se le de mayor importancia, con el título del trabajo. Un investigador interesado en el área de trabajo del autor primeramente encontrará artículos a través de las palabras claves, filtrando de entre mucho títulos que emerjan de la búsqueda. Un posible lector se decidirá por su artículo si el título le parece llamativo e interesante, para luego pasar a leer el resumen. Aquí es donde estriba la importancia de pensar cuidadosamente las palabras que conforman el título. El profesor de la Universidad de Texas en Austin, Harry L. Swinney (Swinney H., 2005) recomienda realizar una lista de palabras que describan el trabajo, y emplear ésta lista para formar un título corto, de no más de 10 palabras. Evite jergas, palabras con doble significado, y palabras huecas o frases tales como: nueva, novedosa, estudio de, investigación de, exploración de, precisión, alta resolución, eficiente, poderoso.

Luego del título se indica el nombre de los autores, los cuales deben tener un formato similar al de las citas; Apellido del autor, nombre o inicial de los nombres del autor, dependiendo de la cantidad de autores y el espacio disponible. Los autores deben estar separados por comas “,” y para el último colocar “y”. Omite el título o profesión de los autores.

3.2 Resumen y palabras claves

El resumen representa una síntesis breve de los contenidos del estudio que permite que los lectores conozcan las generalidades y resultados de la investigación. Como se indicó anteriormente debe tener como mínimo 200 palabras y como máximo 250 palabras y no puede contener ecuaciones, figuras, siglas, tablas ni referencias.

Un resumen cuidadosamente escrito es crucial, porque la gran mayoría de potenciales lectores saltará al próximo artículo después de leer unas cuantas líneas de nuestro resumen. Solamente una pequeña fracción de los lectores del resumen leerán el artículo completo, sea impreso, online o descargado en pdf (Swinney H., 2005).

El título y el resumen, pese a que aparecen de primero en un artículo, es lo último que se escribe.

Las palabras claves son términos que identifican al tipo de investigación o trabajo realizado y son útiles para ayudar a los indexadores y motores de búsqueda a encontrar los reportes o documentos pertinentes.

3.3 Cuerpo del documento

Cada parte del artículo se dividirá y subdividirá en el grado necesario aprovechando los órdenes de división y encabezamientos que posee \LaTeX : secciones (`\section`), sub-secciones (`\subsection`) y sub-sub-secciones (`\subsubsection`). También se puede hacer uso de los entornos de listas como `enumerate` (lista enumerada) e `itemize` (lista por items). Se recomienda revisar el documento *Como usar la clase de documento \LaTeX 'killkanaS.cls' de la revista Killkana Sociales.*

3.3.1 Introducción

La introducción abarca los antecedentes (tratados de manera breve, concreta y específica), el planteamiento del problema (objetivos y preguntas de investigación, así como la justificación del estudio), un sumario de la revisión de la literatura, el contexto de la investigación (cómo, cuándo y dónde se realizó), las variables y los términos de la investigación, lo mismo que las limitaciones de ésta. Es importante que se comente la utilidad del estudio para el campo académico y profesional.

3.3.2 Marco teórico o antecedentes

En este apartado se incluyen y comentan las teorías que se manejaron y los estudios previos que se relacionan con la investigación actual. Se recomienda ser breve y conciso. Algunos autores incluyen esta parte en la introducción.

3.3.3 Metodología

En esta parte del artículo se describe cómo fue llevado a cabo el trabajo, e incluye, dependiendo del tipo de investigación realizada, el enfoque; el contexto; casos, universo y muestras; diseño utilizado; procedimiento; y proceso de recolección de datos.

3.3.4 Resultados

Los resultados son producto del análisis de los datos. Compendian el tratamiento estadístico y analítico que se dio a los datos. Regularmente el orden es (Hernández C. et al., 2014): a) análisis descriptivos de los datos, b) análisis inferenciales para responder a las preguntas o probar hipótesis (en el mismo orden en que fueron formuladas las hipótesis o las variables). Se recomienda que primero se describa de manera breve la idea principal que resume los resultados o descubrimientos, y posteriormente se reporten con detalle los resultados. Es importante destacar que en este apartado no se incluyen conclusiones ni sugerencias.

3.4 Conclusiones y recomendaciones

Discusiones, recomendaciones, sugerencias, limitaciones e implicaciones. En esta parte se debe (Hernández C. et al., 2014):

- Derivar las conclusiones, las mismas que deben seguir el orden de los objetivos de la investigación.
- Señalar las recomendaciones para otros estudios o derivaciones futuras relacionadas con su trabajo.
- Generalizar los resultados a la población.
- Evaluar las implicaciones del estudio.
- Relacionar y contrastar los resultados con estudios existentes.
- Reconocer las limitaciones de la investigación (en el diseño, muestra, funcionamiento del instrumento, alguna deficiencia, etc., con un alto sentido de honestidad y responsabilidad).

- Destacar la importancia y significado de todo el estudio.
- Explicar los resultados inesperados.

En la elaboración de las conclusiones se debe evitar repetir lo dicho en el resumen.

3.5 Referencias

Son las fuentes primarias utilizadas por el investigador para elaborar el marco teórico u otros propósitos; se incluyen al final del reporte, ordenadas alfabéticamente y siguiendo las normas de la *American Psychological Association* (APA).

En la Internet se encuentra suficiente información sobre el estilo de la APA, documentos en pdf como la *Guía a la redacción en el estilo APA* de Zavala Trías, Sylvia (2012), puede consultarse.

Se recomienda usar el enlace citar de [Google Académico](#) que proporciona varios formatos para citar, entre ellos APA.

3.5.1 Artículos

Apellido de los autores seguido de la inicial del nombre, colocar el año de la publicación entre paréntesis. Título del artículo. Nombre de la revista, el volumen seguido del número entre paréntesis (todo lo anterior en letras itálicas), y finalmente las páginas del artículo. Ejemplos:

Waller, I., & Kapral, R. (1984). Spatial and temporal structure in systems of coupled nonlinear oscillators. *Physical Review A*, 30(4), 2047.

Nistal, J. M. S. (1992). El tesoro CINDOC de topónimos. *REDIAL: revista europea de información y documentación sobre América Latina*, (1), 105-126.

3.5.2 Libros

Apellido de los autores seguido de la inicial del nombre, el año de la publicación entre paréntesis. Título del libro (en letras itálicas), seguido del número de la edición. Nombre de la editorial y lugar. Ejemplos:

Sanjuán, M. A., & Lineal, G. D. D. N. (2009). *Caos, complejidad e interdisciplinariedad. Pensar como un economista*, (Homenaje al profesor Andrés Fernández Díaz). DELTA Publicaciones, Madrid.

Match, J. E., & Birch, J. W. (1987). *Guide to successful thesis and dissertation*, 4th Ed. New York: Marcel Dekker.

3.5.3 Internet

La World Wide Web nos provee una variedad de recursos que incluyen artículos de libros, revistas, periódicos, documentos de agencias privadas y gubernamentales, etc. Éstas referencias deben proveer al menos, el título del recurso, fecha de publicación o fecha de acceso, y la dirección (URL) del recurso en la Web. En la medida que sea posible, se debe proveer el autor del recurso. Ejemplos:

Pang, Tao (2006). An Introduction to Computational Physics, 2nd Edition. Recuperado de <http://www.physics.unlv.edu/~pang/cp2.html>

(2003, Sep.) IEEE computer society press proceedings author guidelines. Disponible en http://www.computer.org/portal/pages/cscps/cps/cps_forms.html

3.5.4 Hiperenlaces

Es recomendable más no indispensable, si los artículos o libros tienen Digital object identifier (doi) o dirección web, utilizar el paquete `hyperref` de \LaTeX para la realización de los hiperenlaces que aparecerán en la versión digital de la revista. Se recomienda revisar el documento *Como usar la clase de documento \LaTeX 'killkanaS.cls' de la revista Killkana Sociales* en la sección 12 (Hiperenlaces). Por ejemplo:

Waller, I., & Kapral, R. (1984). Spatial and temporal structure in systems of coupled nonlinear oscillators. *Physical Review A*, 30(4), 2047.

Lo mismo se aplica para las citas electrónicas:

(2003, Sep.) IEEE computer society press proceedings author guidelines. Disponible en http://www.computer.org/portal/pages/cscps/cps/cps_forms.html

4 Citas textuales

Cuando se cita textualmente en un párrafo se debe colocar el mismo entre comillas dobles. \LaTeX crea comillas dobles empleando los símbolos ```texto''`, lo que resulta "texto".

Cuando se cita textualmente una frase de más de 4 líneas, se debe escribir en un párrafo aparte, con una sangría adicional y entre comillas. En este caso \LaTeX dispone del entorno `quote` y `quotation`. El entorno `quote` se emplea para una cita de un sólo párrafo, en cambio `quotation` para citas de varios párrafos. Para mayor información revisar la sección "Citas textuales" del manual *Cómo usar la clase de documento \LaTeX 'killkanaS.cls' de la revista Killkana Sociales*, sección 11 (Citas textuales).

5 Figuras y tablas

Figuras claras comunican las ideas más efectivamente que el texto, ya que nuestros cerebros procesan las imágenes mucho más rápido que las palabras.

Los títulos de las figuras deben estar bajo ellas, como pie. \LaTeX proporciona el entorno de elemento flotante `figure` que contienen el comando `caption` encargado de colocar la leyenda de la figura y las enumera automáticamente. La Fig. 1 representa un ejemplo de una figura en un artículo.

No emplee imágenes borrosas y de mala calidad, es preferible utilizar archivos en formato vectorial, en nuestro caso pdf.

Para las tablas en cambio el título debe estar antes de la misma, como encabezado. \LaTeX proporciona el entorno de



Figura 1. Parque Abdón Calderón en la ciudad de Cuenca, capital de la provincia del Azuay, Ecuador

elemento flotante `table`, que también posee el comando `caption`, como en el caso de `figure`. La tabla 1 muestra un ejemplo realizado en \LaTeX de éste tipo de elemento flotante.

Evite colocar figuras y tablas antes de su primera mención en el texto, a no ser que resulte muy conveniente por necesidades de maquetación y siempre que la primera mención quede muy próxima a la figura o tabla referida y en la misma página. Emplee la palabra "Fig.", dentro del texto, para referirse a las figuras. Emplee el comando `label` para etiquetar las figuras y tablas para una fácil referencia dentro del texto.

Si la tabla es muy compleja para realizarla en \LaTeX , realícelas en otro editor de tablas o texto y transfórmelas en imágenes de alta calidad de resolución. Insértelas en el documento como imágenes pero utilice el entorno flotante `table` para que sea considerada como una tabla.

Evite repetir contenidos, si coloca una imagen sobre la gráfica de unas variables pertenecientes a una tabla, no coloque la tabla. Prefiera las gráficas a las tablas.

Se recomienda leer la sección "Elementos flotantes" del documento *Como usar la clase de documento \LaTeX 'killkanaS.cls' de la revista Killkana Sociales*, sección 7, en relación a todo lo expuesto anteriormente.

6 Expresiones matemáticas

Todas las ecuaciones deben ir centradas y numeradas consecutivamente con números arábigos colocados entre paréntesis alineados a la derecha. Para esto se dispone principalmente del entorno de \LaTeX `equation`, el cual enumera las ecuaciones automáticamente. La alineación de

Tabla 1
Países sin litoral en América

| Estado | Area (Km ²) | Capital |
|----------|-------------------------|----------|
| Bolivia | 1.098.581 | Sucre |
| Paraguay | 406.752 | Asunción |

las ecuaciones y el formato de la numeración está controlado por la clase y el paquete `AMSMath`, por tanto, el autor puede utilizar todos los entornos de ecuaciones y definiciones proporcionadas por este paquete. A continuación un ejemplo de ecuación elaborada con el entorno `equation`:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_i^N (x_i - \bar{x})^2}{N - 1}}. \quad (1)$$

Las ecuaciones forman parte del texto del artículo y deben ser consideradas como una línea aparte en un párrafo, por lo tanto deben finalizar con algún signo de puntuación. Ejemplo:

La ecuación de la segunda ley de Newton tiene la forma:

$$F = m \frac{d^2x}{dt^2}, \quad (2)$$

donde m representa la masa y d^2x/dt^2 la aceleración del cuerpo.

Observe en el ejemplo anterior la coma al final de la ecuación, así mismo la siguiente línea comienza en minúscula y sin sangría.

7 Abreviaturas y acrónimos

Defina las abreviaturas y los acrónimos la primera vez que aparezcan en el texto. Las abreviaturas muy comunes como IEEE, MKSA, c.c., c.a., no deben definirse. No emplee abreviaturas en el título del artículo, ni en el resumen a no ser que sean inevitables y muy comunes.

Se recomienda no abusar del empleo de abreviaturas y acrónimos para no aumentar el esfuerzo de lectura requerido por el artículo. Es preferible reducir su uso a casos muy conocidos incluso por los no especialistas, como c.c. (por corriente continua), c.a. (por corriente alterna), etc. No importa que de ello se derive cierto alargamiento del artículo.

8 Agradecimientos

Esta sección es opcional. En este apartado se agradecen a las instituciones que colaboraron económicamente o con soporte de equipos, infraestructuras, etc. También se puede agradecer a personas que realizaron algún tipo de aportes a la investigación. El siguiente es un ejemplo de agradecimiento:

Los autores agradecen a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de Cuenca por el apoyo suministrado bajo el proyecto número XXX-X.

9 Especificaciones técnicas generales

Debido a que la revista posee su propia clase de documento en \LaTeX , el autor no debe preocuparse del tipo de letra, el tamaño de la misma, los márgenes de la página, las fuentes y tamaño para títulos, secciones, subsecciones, etc. Los autores sólo deben enfocarse en escribir su trabajo, llenando los apartados correspondientes en la plantilla `killkanaS_template.tex` suministrada.

10 Acuerdo de originalidad

Al enviar un artículo a la revista KILLKANA SOCIALES el autor confirma que el trabajo entregado es inédito y original, que el mismo no ha sido publicado anteriormente en forma impresa o electrónica. A su vez se compromete a no enviar ni publicar en ningún otro medio antes de conocer el resultado de la evaluación por parte de la revista.

11 Nota para los autores

Para finalizar se debe mencionar que “la principal limitante para la difusión y aplicación de los resultados de las investigaciones es precisamente la falta de habilidades para la redacción de artículo científico” (Contreras A. & Ochoa R., 2010), sin embargo, una vez que el autor se inicia en la tarea de escribir y redactar trabajos de investigación, descubre que la estructura de un artículo científico es relativamente fácil, ya que se cumplen con reglas específicas y técnicas que simplifican la tarea.

Referencias

- Contreras, A. M. & Ochoa, R. J. (2010). *Manual de redacción científica*. Ediciones de La Noche, México.
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ta. Ed. Mc Graw Hill Education, México.
- Swinney H. L. (2005). *Tips on Writing Papers* (actualizado en julio de 2014). Documento pdf disponible en <http://chaos.utexas.edu/wp-uploads/2014/07/tips-on-writing.pdf>
- Zavala Trías, S. (2012). Guía a la redacción en el estilo APA. Recuperado Junio de 2016. Disponible en <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

Recibido: 01 de mayo de 2018

Aceptado: 31 de agosto de 2018

Apellido1, Nombre1: Breve resumen curricular del autor 1, no debe exceder de cuatro líneas

Apellido2, Nombre2: Breve resumen curricular del autor 2, no debe exceder de cuatro líneas. nombre_autor1@correo.com

Cómo usar la clase de documento L^AT_EX ‘killkanaS.cls’ de la revista Killkana Sociales

How to use the L^AT_EX documentclass ‘killkanaS.cls’ of the Killkana Sociales journal

Alvarez-Llamoza, Orlando

Centro de Investigación de Ingeniería, Industria, Construcción y TIC

Universidad Católica de Cuenca, Cuenca Ecuador

oalvarezll@ucacue.edu.ec

Resumen

Este artículo describe como usar la clase de L^AT_EX killkanaS.cls para producir documentos de alta calidad tipográfica, aptos para ser sometidos a la Revista Killkana Sociales de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. El objetivo principal de éste documento es acelerar el proceso de edición y publicación en la revista, y proporcionar a los autores las herramientas necesarias para producir artículos de excelente calidad.

Palabras clave: Artículo de investigación, clase de L^AT_EX, estilo, Killkana.

Abstract

This paper describes how to use the killkana.cls L^AT_EX class in order to produce documents with high typographical quality, suitable to be submitted to the Killkana Sociales Journal of the Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. The principal goal of this document is to accelerate the edition process and publication in the journal, and to provide the necessary tools to producing articles of excellent quality to the authors.

Key words: Research article, L^AT_EX class, style, Killkana.

1 Introducción

Teniendo a disposición en su computadora el archivo de la clase killkanaS.cls, el archivo de la clase killkanaS.sty, la plantilla killkanaS-template.tex, una distribución de L^AT_EX y conocimientos básicos sobre la edición de textos en dicho sistema, el autor puede crear artículos de investigación con una calidad profesional, de una forma rápida, cómoda, estructurada, y con un esfuerzo reducido en cuanto a la composición del estilo. El propósito principal de este documento es servir a los autores como manual de uso de la clase killkanaS.cls, en él se explican sus características y su comportamiento para la composición de artículos, de acuerdo a la normativa y el estilo establecido para la publicación en la revista KILLKANA SOCIALES. Se recomienda leer la guía para la preparación de artículos *Instructivo para la preparación de manuscritos en la revista Killkana Sociales*, que se encuentra en un capítulo de éste ejemplar y en la página web de la revista <http://killkana.ucacue.edu.ec>.

La clase killkanaS.cls y el archivo de estilo killkanaS.sty se distribuyen a través de la licencia LPPL (L^AT_EXProject Public License) y pueden obtenerse de manera gratuita a través del contac-

to con el editor de la revista mediante el correo electrónico: killkana.editorial@ucacue.edu.ec o en la página web de la revista <http://killkana.ucacue.edu.ec>. Adicional a este documento también se distribuye el archivo KillkanaS_template.tex, con el propósito es servir como plantilla de documento, lista para su llenado y compilación.

Se asume que el lector de este artículo posee conocimientos básicos en el uso de L^AT_EX, se recomienda tener a mano la documentación que describa el funcionamiento básico de la composición de textos con este sistema. Libros como el de Borbón y Mora (Borbón A. & Mora W., 2014) y el de Tobias Oetiker (Oetiker T., 2014) se pueden descargar libremente a través de la Internet.

Este artículo de información ha sido creado utilizando la clase KillkanaS.cls y compilado con pdflatex. Dependiendo del sistema operativo se pueden emplear distintas distribuciones de L^AT_EX y editores, los cuales pueden descargarse de manera gratuita:

- Para Windows se recomienda el compilador de L^AT_EX MiKTeX que se puede descargar en la página <http://miktex.org/>. Para editar el documento puede utilizar

TeXstudio (<http://www.texstudio.org/>) o Texmaker (<http://www.xmlmath.net/texmaker/>) entre otros.

- Para Mac OS se recomienda Mac TeX (<https://tug.org/mactex/>), el cuál incluye el editor de L^AT_EX Tex Shop (<http://pages.uoregon.edu/koch/texshop/texshop.html>). También puede emplear como editor TeXstudio o Texmaker, los cuales también tienen instaladores para Mac.
- Para Linux instalar la distribución TeX Live (<https://www.tug.org/texlive/>) y como editor se puede emplear Kile (<http://kile.sourceforge.net/>), TeXstudio y Texmaker.

Para someter un artículo de investigación al proceso de arbitraje de la revista el autor debe enviar al editor una carpeta del documento, con el archivo `.tex` (`killkanaS_template.tex` editado y con el nombre modificado) y las correspondientes figuras en los formatos adecuados para su inserción y compilación en `pdflatex`. El editor, en un lapso de tiempo acordado o el que la normativa lo sugieran, revisará el documento con el objeto de poder realizar correcciones de formato y editar las definiciones que corresponden al editor (descritas más adelante).

2 Paquetes de L^AT_EX requeridos

`killkanaS.cls` requiere el uso de varios paquetes de L^AT_EX, los cuales permiten hacer la composición de los artículos de una forma elegante y eficiente, puesto que están definidos para solucionar tareas específicas. Estos paquetes habitualmente se encuentran incluidos de forma estándar en las distribuciones básicas más conocidas de L^AT_EX, y si no, se debe conocer los procedimientos a seguir para la instalación de nuevos paquetes, en el caso de que la distribución en uso no contenga por defecto a alguno de ellos. Los siguientes paquetes, con las opciones entre corchetes, son requeridos para la compilación de los artículos de KILLKANA SOCIALES: `Fancyhdr`, `Float`, `Babel[spanish, USenglish]`, `AMSMath`, `Natbib[square, authoryear]`, `Inputenc[utf8]`, `Graphicx`, `Hyperref[draft, colorlinks]`, `Natbib[authoryear]`. Los paquetes anteriores se encuentran especificados en el archivo de estilo `killkanaS.sty` proporcionado.

Si se requiere enviar opciones adicionales a los paquetes definidos se debe hacer uso del comando

```
\PassOptionsToPackage{<opciones>}
{<paquete>}
```

antes del comando `\begin{document}` que inicia el código fuente del documento fuente de su artículo (archivo `.tex`).

Adicionalmente, si requiere el uso de otro paquete para su artículo lo puede definir también en el preámbulo del documento indicado anteriormente empleando el comando

```
\usepackage[opciones]{paquete}
```

3 Opciones para el idioma

La REVISTA KILLKANA SOCIALES acepta trabajos en español y en inglés. El código de los documentos compuestos con L^AT_EX debe contener la definición del idioma del documento que se va a componer. Para esto se tiene el comando `\documentclass[<opciones>]{<clase>}`, que permite el envío de opciones a la clase y define el idioma del documento y cambian su comportamiento. La clase `killkanaS.cls` tiene sólo dos opciones: `spanish` (por omisión) y `english`, ambas corresponden al idioma que será utilizado por el paquete Babel como el idioma principal en que será construido el artículo.

3.1 Artículo en español: *spanish*

La siguiente es la opción por omisión para un artículo, no es necesaria su declaración: selecciona la opción `spanish` del paquete Babel empleando el comando `\selectlanguage{spanish}`.

```
\documentclass[spanish]{killkanaS}
```

3.2 Artículo en inglés: *english*

Esta opción se debe utilizar cuando el documento tiene como idioma principal el inglés: selecciona la opción `USenglish` del paquete Babel con el comando `\selectlanguage{USenglish}`. Así, se debe colocar:

```
\documentclass[english]{killkanaS}
```

El estilo `killkanaS.cls` se encarga de colocar correctamente los lenguajes en las leyendas del documento donde se cambia del lenguaje principal al otro; figuras, tablas, referencias, etc. Sin embargo es obligatorio la inclusión de títulos, resúmenes y palabras clave en idioma español e inglés. Sólo es necesaria la inclusión de una opción de idioma si va a escribir su trabajo en inglés.

4 La primera página del artículo

La primera parte del documento que corresponde a la página del título posee adicionalmente el nombre del autor, la institución de afiliación, el correo electrónico, el resumen y las palabras clave. Estos elementos deben ser construidos utilizando el comando estándar de `\maketitle` dentro del cuerpo del documento. Los elementos de la sección del título deben ser declarados antes del uso de este comando, estos elementos se definen a continuación.

4.1 Título

Un artículo debe contener un título principal en el idioma “principal” del documento (español), y un título en el idioma secundario (inglés). Para definir el título se dispone del comando:

```
\title[<corto>]{<principal>}{<secundario>}
```

Este comando define el título en el idioma principal del documento en el parámetro `principal`, el título del idioma secundario en el parámetro `secundario` y un título opcional (`corto`), visible en los encabezados de páginas impares del documento. En el parámetro opcional `corto`, utilizable sólo en caso de que el título principal sea muy largo y se desborde de la línea del encabezado. En tal caso, el autor debe utilizar el mismo título principal en el parámetro opcional `corto` interrumpido con tres puntos suspensivos (`\ldots`) donde crea conveniente.

Por defecto, el título principal debe ser en idioma español y el título secundario en inglés, lo contrario debe cumplirse cuando se utiliza la opción `english` en la declaración `\documentclass` (sección 3).

4.2 Autor(es), afiliación(es) y correo autor principal

De forma estándar en L^AT_EX la declaración del nombre del autor, la institución y el correo en un artículo se hacen con el comando:

```
\author{<autor>}
\affiliation{<institución>}
\email{<correo electrónico>}
```

En el argumento de estos comandos siguen las normas de la (APA) y se debe colocar lo siguiente:

- El nombre del autor: apellido, nombre.
- La afiliación que debe escribirse de forma ascendente respecto a la importancia del organismo que se mencione. Se debe introducir saltos de línea (`\\`) para controlar la forma de la afiliación, se recomienda el uso de una línea para la afiliación académica en sí y otra contigua para su lugar de origen.
- El correo electrónico del autor o en el caso de varios autores, sólo del autor principal.

Así, llenando los campos indicados se tiene:

```
\author{Newton, Isaac}
\affiliation{Departamento de Física,
Universidad de Cambridge\\
Cambridg CB2 1TN, Reino Unido}
\email{inewton@ocambridge.edu.euk}
```

Lo cual produce:

| |
|---|
| <p>Newton, Isaac Departamento de Física, Universidad de Cambridge Cambridg CB2 1TN, Reino Unido inewton@ucambridge.edu.uk</p> |
|---|

Para varios autores los nombres se deben separar por comas y de ser necesario colocar sólo la inicial del nombre. Si se tienen afiliaciones diferentes para los distintos autores, éstas deben estar definidas dentro del mismo comando seguida una de otra y precedidas en su primera línea de una numeración, para lo que se dispone del comando `\affil{<Z>}`, donde `Z` es un número natural arábigo. Este comando debe colocarse a su vez luego del nombre de cada autor al que le corresponda la afiliación.

Si se tiene más de un autor se debe incluir antes de la dirección de correo electrónico y luego del nombre del

autor principal el símbolo “*” que indica la correspondencia entre el autor y su correo electrónico. A pesar de que se asume que el autor principal es al primero a quien se le hace mención, sin embargo, puede modificarse el orden. Un ejemplo completo de un apartado de autores en la página de título se muestra como sigue:

```
\author{Newton, I.\affil{1}*,
Halley, E.\affil{2} \& Leibniz, G.\affil{3}}

\affiliation{
\affil{1}Departamento de Física,
Universidad de Cambridge\\
Cambridg CB2 1TN, Reino Unido\\
\affil{2}
Grupo de Astronomía, Universidad de Oxford\\
Oxford, Reino Unido \\
\affil{3} Departamento de Matemáticas,
Universidad de Altdorf\\
Altdorf bei Nurnberg, Nuremberg, Alemania
}

\email{*inewton@ocambridge.edu.euk}
```

Lo cual produce:

| |
|---|
| <p>Newton, I.^{1*}, Halley, E.² & Leibniz, G.³ ¹Departamento de Física, Universidad de Cambridge Cambridg CB2 1TN, Reino Unido ²Grupo de Astronomía, Universidad de Oxford Oxford, Reino Unido ³Departamento de Matemáticas, Universidad de Altdorf Altdorf bei Nurnberg, Nuremberg, Alemania *inewton@ucambridge.edu.uk</p> |
|---|

Si se requiere asignar dos afiliaciones a un autor, se separan los números correspondientes con un guion en el comando `\affil`, por ejemplo: `\affil{1-3}`.

El autor obligatoriamente debe seguir el formato aquí descrito con el objeto de mantener consistencia en toda la forma de la publicación. Los elementos antes descritos deben ser colocados antes del cuerpo del documento (`\begin{document}`) en el preámbulo del mismo.

5 Resumen y palabras clave

Para este elemento de la página de título se dispone del comando `\spanishabstract{<resumen>}` para el resumen en español y `\englishabstract{<abstract>}` para el resumen en inglés, estos comandos deben ser declarados luego del inicio del cuerpo del documento (`\begin{document}`) y necesariamente antes del comando `\maketitle`. El resumen debe tener un máximo de doscientas cincuenta (250) palabras para artículos inéditos y revisiones, y ciento cincuenta (150) palabras para artículos cortos. Revisar el documento *Instructivo para la preparación de manuscritos en la revista Killkana Sociales*.

Para las palabras clave el autor debe definir de tres (3) a seis (6) palabras relacionadas con la naturaleza del artículo. Los comandos `\spanishkeywords{<palabras>}` para las palabras

clave en español y `\englishkeywords{<words>}` para las palabras clave en inglés. En los argumentos de ambos comandos se debe colocar las palabras claves separadas por comas “;”. Así tenemos el ejemplo:

```
\spanishabstract{Éste es un ejemplo de
resumen en español...}

\spanishkeywords{primera, segunda,
tercera}

\englishabstract{This is an example of
abstract in english...}

\englishkeywords{first, second, third}
```

Lo cual produce:

| |
|---|
| Resumen |
| Éste es un ejemplo de resumen en español... |
| Palabras clave: primera, segunda, tercera. |
| Abstract |
| This is an example of abstract in english... |
| Key words: first, second, third. |

6 Cuerpo del artículo

La creación de secciones en los artículos creados con esta clase se realiza igual que la forma estándar de \LaTeX . Se dispone de comandos para las secciones, sub-secciones y sub-sub-secciones que se quieran componer. La aplicación de comandos para estas divisiones del documento es de la forma:

```
\section{Título de la sección}
Contenido de la sección ...

\subsection{Título de la subsección}
Contenido de la sub-sección ...

\subsubsection{Título de la subsection}
Contenido de la sub-sub-section ...
```

Lo cual resulta:

| |
|---|
| 1 Título de la sección |
| Contenido de la sección ... |
| 1.1 Título de la sub-sección |
| Contenido de la sub-sección ... |
| 1.1.1 Título de la sub-sub-sección |
| Contenido de la sub-sub-sección ... |

7 Elementos flotantes

`killkanaS.cls` emplea el paquete `Float` que permite un mejor control sobre el posicionamiento de los elementos flotantes. Se identifican como elementos flotantes a las ecuaciones, las figuras y las tablas, porque son componentes del documento que se posicionan fuera de los párrafos, como si estuvieran “flotando” sobre la página.

7.1 Ecuaciones

Todas las ecuaciones deben ir enumeradas consecutivamente con números arábigos colocados entre paréntesis alineados a la derecha. Para esto \LaTeX dispone principalmente del entorno `equation`. La alineación de las ecuaciones, la numeración y su formato está controlado automáticamente por la clase y el paquete `AMSMath`, lo que brinda al autor todos los entornos de ecuaciones y definiciones proporcionadas por este paquete.

A continuación el ejemplo de ecuación o fórmula en código \LaTeX :

```
\begin{equation}
\sigma = \sqrt{
\frac{\sum_i^N (x_i - \overline{x})^2 }
{N-1}
}.
\label{desv-est}
\end{equation}
```

Lo cual produce la ecuación:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_i^N (x_i - \bar{x})^2}{N - 1}}. \quad (1)$$

El autor debe tener en cuenta que en el código no debe haber salto de línea, o una línea en blanco, entre el entorno matemático y el párrafo que lo precede, de lo contrario ocurrirá que en el documento compilado aparezca un espacio mayor antes de la ecuación que después de ella.

Si al final de la ecuación va una coma, significa que la siguiente línea no tiene sangría y esto se logra no dejando espacio entre la ecuación y el siguiente párrafo. Recuerde que una ecuación es parte del texto y debe finalizar con algún signo de puntuación. Revisar el documento *Instructivo para la preparación de manuscritos en la revista Killkana Sociales*.

Si una ecuación es muy larga, se puede hacer uso de entornos como `multline` del paquete `AMSMath` u otros entornos que permitan la manipulación adecuada de una ecuación en distintas líneas.

Finalmente el comando `\label{<etiqueta>}` sirve para identificar la ecuación y referenciarla mediante el comando `\ref{<etiqueta>}` en alguna parte del artículo. Por ejemplo, tomando la etiqueta dada a la ecuación anterior tenemos:

```
La ecuación (\ref{desv-est}) es la desviación
estándar ...
```

Produce:

La ecuación (1) es la desviación estándar ...

7.2 Tablas

\LaTeX dispone para la inclusión de tablas del entorno para elementos flotantes `table` y del de construcción de tablas `tabular`.

```
\begin{table}[<posición>]
\centering
```

```
\caption{Esta tabla muestra algunos datos.}
\begin{tabular}{|l|}
... Contenido tabla ...
\end{tabular}
\label{<etiqueta>}
\end{table}
```

donde las opciones de “posición” son: h (here) aquí, t (top) arriba de la columna, b (bottom) al final de la columna. y p (page) página completa.

El comando `\caption` se ubica antes del entorno tabular, porque el estilo establece colocar la descripción de la tabla antes de la tabla misma. Por ejemplo:

```
\begin{table}[h]
\centering
\caption{Países sin litoral en América}
\begin{tabular}{c|c|c}
Estado & Area (Km2) & Capital \\ \hline
Bolivia & 1.098.581 & Sucre \\
Paraguay & 406.752 & Asunción \\
\end{tabular}
\label{nomar}
\end{table}
```

Lo anterior da como resultado:

| Tabla 1 | | |
|--------------------------------------|-------------------------|----------|
| <i>Países sin litoral en América</i> | | |
| Estado | Área (Km ²) | Capital |
| Bolivia | 1.098.581 | Sucre |
| Paraguay | 406.752 | Asunción |

Si la tabla fue realizada con otro software, se puede exportar como una figura y ser insertada con el comando `\includegraphics` dentro del entorno `table`.

7.3 Figuras

Las fotografías, diagramas, y gráficos en KILLKANA SOCIALES se colocan empleando el entorno de flotantes `figure` y el comando de inserción de gráficos `\includegraphics` de \LaTeX . Éste último forma parte del paquete `graphicx`, ya incluido en la plantilla.

Para las imágenes a insertar se recomienda emplear formato de archivo vectorial, en nuestro caso formato `pdf`. No obstante, formatos como `jpeg` y `png` son efectivamente compilados por `pdflatex`, con los cuales la calidad de impresión es buena, pero las imágenes en el documento digital en algunos casos pueden carecer de nitidez, sobre todo cuando se amplían. Para la edición en línea de la revista se aceptan figuras a colores, sin embargo, se debe considerar que para la versión impresa todas las figuras deben tener una coloración en escala de grises, bien contrastadas. Un ejemplo de inclusión de figura es el siguiente:

```
\begin{figure}[h]
\centering
\includegraphics[scale=0.45]{Parque.jpg}
\caption{Parque Abdón Calderón de la ciudad de Cuenca, capital de la provincia del Azuay, Ecuador}
```

```
\label{calderon}
\end{figure}
```



Figura 1. Parque Abdón Calderón en la ciudad Ecuador

Aquí se observa lo siguiente.

La versión de la fotografía 1 para la edición impresa da como resultado la Fig. 2, que se muestra en la siguiente página.



Figura 2. Parque Abdón Calderón en la ciudad de Cuenca, capital de la provincia del Azuay, Ecuador

7.3.1 Tablas insertadas como figuras

Dependiendo del caso, el autor puede tener ya elaborada una tabla con otro entorno informático, en tal caso puede exportarla como imagen y adjuntarla empleando el entorno `table`, pero insertándola como imagen utilizando el comando `\includegraphics`. Ejemplo:

```
\begin{table}[h]
\centering
\caption{Medios empleados por profesores y estudiantes.}
\includegraphics[scale=0.45]{tablas.png}
\label{medios}
\end{table}
```

Lo que resulta después de compilado:

Tabla 2
Medios empleados por profesores y estudiantes.

| MEDIOS | PROFESORES | ALUMNOS |
|-------------------|------------|---------|
| Casos Clínicos | 31 | 201 |
| Videos Didácticos | 30 | 107 |
| Simulaciones | 30 | 113 |
| Anécdotas | 17 | 105 |
| PowerPoint | 12 | 40 |
| Maquetas | 7 | 27 |
| Otros | 1 | 23 |

7.4 Flotantes que abarcan 2 columnas

En caso de que se requiera la inclusión de figuras y tablas que deban ocupar el espacio correspondiente a las dos columnas en que está estructurado el texto, se puede hacer uso de los entornos de \LaTeX `figure*` y `table*`. Éstos entornos tienen ciertas limitantes y carecen de una completa libertad de posicionamiento, por tanto hay que tener en cuenta que por omisión los elementos serán colocados una página después de donde son llamados y en la parte superior de la misma. Se puede hacer uso del paquete `dblfloatfix` (incluido en la plantilla pero comentado) para extender las prestaciones de \LaTeX y brindar estabilidad en el manejo de elementos flotantes en este caso, también el uso de este paquete permite la colocación de elementos en la parte inferior de la página (opción 'b') y la inserción de elementos simultáneos. Si se requiere que una ecuación ocupe las dos columnas se puede hacer uso del entorno `equation`, u otro entorno matemático, dentro de un entorno `figure*` o `table*`.

8 Entornos de listas

Para la creación de listas se utilizan los entornos \LaTeX : `enumerate`, `itemize` y `description`. Ejemplo:

```
\begin{itemize}
  \item Triángulo equilátero. Posee tres
    lados iguales y tres ángulos
    iguales de 60 grados.
  \item Triángulo isósceles. Posee dos lados
    y dos ángulos iguales.
  \item Triángulo escaleno. No hay lados ni
    ángulos iguales.
\end{itemize}
```

Lo cuál resulta en la lista:

- Triángulo equilátero. Posee tres lados iguales y tres ángulos iguales de 60 grados.
- Triángulo isósceles. Posee dos lados y dos ángulos iguales.
- Triángulo escaleno. No hay lados ni ángulos iguales.

Con `enumerate` se obtendría una lista enumerada.

9 Notas al pie de página

Para agregar notas al pie de página el autor debe utilizar el comando de \LaTeX `\footnote{<nota>}`.

10 Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas deben aparecer en una sección al final del artículo. Cada referencia debe aparecer en orden alfabético justificada a la izquierda y sin numeración. Los elementos que las conforman deben estar separados por comas en el siguiente orden:

- 1) Autor(es) en mayúsculas y minúsculas
- 2) Año de publicación.
- 3) Título del artículo.
- 4) En caso de revista ha de incluirse además:
 - a) Nombre de la revista (en letras itálicas).
 - b) Volumen.
 - c) Número.
 - d) Páginas.
- 5) En caso de libros ha de incluirse además:
 - a) Número de la edición.
 - b) Editorial.
 - c) Lugar de publicación.

En caso de sitios Web: se incluye el nombre del autor (si lo tuviere), el nombre del sitio Web, la fecha en que fue elaborada o actualizada la página (si se conoce) y la fecha en que fue consultada la página Web.

10.1 Referencias bibliográficas con `natbib`

Para el manejo de las citas se utilizará el paquete `Natbib` con la opción `authoryear`, que permite hacer las citas bibliográficas como la revista lo requiere. La opción `\usepackage[authoryear]{natbib}` ya se encuentra especificada en el archivo `killkana.sty` como se indicó en la sección 2.

10.1.1 Forma manual

La lista de referencias y la citas bibliográficas se pueden realizar de forma manual con el empleo del entorno `thebibliography`. Se recomienda usar el enlace citar de [Google Académico](#) que proporciona varios estilos de citas, entre ellos el de la APA. El entorno `thebibliography` se coloca al final del documento y antes de `\end{document}`:

```
\begin{thebibliography}{1}
  \bibitem[Autor(año)]{etiqueta1} Contenido
    de la referencia ...
  \bibitem[Autor et al.(año)]{etiqueta2}
    Contenido de la referencia ...
\end{thebibliography}
```

La forma del ítem que define la referencia es estrictamente como se muestra: `\bibitem[<Autor(año)>]{<etiqueta>}`. El elemento dentro de los corchetes “[]” del comando `\bibitem` corresponde al texto visible como cita

bibliográfica dentro del documento, el año de publicación debe estar escrito entre paréntesis. El elemento dentro de las llaves “{ }” corresponde a la etiqueta (label) que permite ejecutar el comando para la cita. Por ejemplo:

```
\bibitem[Hernández, C. et al.(2014)]
{Hernandez2014} Hernández, R., Fernandez,
C. y Baptista, P. (2014). {\it Metodología
de la Investigación}, 6ta. Ed. México:
Editorial Mc Graw Hill Education.
```

Lo cual da como resultado en la sección “Referencias”:

```
Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). Me-
todología de la Investigación, 6ta. Ed. México: Editorial
Mc Graw Hill Education.
```

El segundo argumento, entre llaves, es la etiqueta de la referencia y se utiliza para realizar la cita bibliográfica en el texto, el autor debe utilizar el comando `\citep{<etiqueta>}` propio del paquete Natbib. El primer argumento, entre corchetes, corresponde al texto visible en el párrafo donde se realiza la cita. Así, siguiendo el ejemplo anterior, se citaría en un párrafo de la siguiente forma:

```
De la metodología para realizar un trabajo de
investigación \citep{Hernandez2014} se puede
concluir...
```

Dando como resultado:

```
De la metodología para realizar un trabajo de investiga-
ción (Hernández C. et al., 2014) se puede concluir...
```

10.1.2 Con BibTeX

Se puede utilizar BibTEX en conjunto con Natbib para componer la lista de referencias, para esto se necesita un archivo de bases bibliográficas `.bib` y especificar el estilo, y se deben colocar al final del documento (en lugar del entorno `thebibliography`) y antes de `\end{document}`. Los comandos requeridos son:

```
\bibliography{<file>}
\bibliographystyle{<style>}
```

donde el argumento `file` es el nombre del archivo `.bib` de la base bibliográfica (no escribirlo con la terminación `.bib`) y `style` es el estilo para las referencias, en el caso de KILLKANA SOCIALES colocamos `apalike`. Al compilar se generará un archivo con terminación `.bbl`, el cuál guarda la información de las citas tal como si las hubiéramos escrito manualmente dentro del entorno `thebibliography`.

El autor debe cambiar de nombre del archivo `.bbl`, por ejemplo llamarlo `Referencias.tex` para evitar su modificación en las siguientes compilaciones. Finalmente sustituir los comandos `\bibliography{<file>}` y `\bibliographystyle{<style>}` por `\input{Referencias}`. El archivo de referencias (en el ejemplo `Referencias.tex`), conjuntamente con su archivo de artículo `.tex` y las figuras se deben enviar al editor de la revista. No envíe su base de datos bibliográfica (archivo `.bib`).

11 Citas textuales

Cuando se cita textualmente en un párrafo se debe colocar el mismo entre comillas dobles. L^AT_EX crea comillas dobles empleando los símbolos ```texto''`, lo que resulta “texto”.

Cuando se cita textualmente una frase de más de 4 líneas, se debe escribir en un párrafo aparte, con una sangría adicional y entre comillas. En este caso se dispone del entorno `quote` y `quotation`. El entorno `quote` se emplea para una cita de un sólo párrafo, en cambio `quotation` para citas de varios párrafos. Como ejemplo de uso del entorno `quote`, empleando la referencia definida anteriormente, se tiene:

```
\begin{quote}
``Un planteamiento cualitativo es como
``ingresar a un laberinto''. Sabemos dónde
comenzamos, pero no dónde habremos de
terminar. Entramos con convicción, pero sin
un mapa detallado, preciso. Y de algo
tenemos certeza: deberemos mantener la
mente abierta y estar preparados para
improvisar''. \citep{Hernandez2014}
\end{quote}
```

Lo que resulta

“Un planteamiento cualitativo es como “ingresar a un laberinto”. Sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar. Entramos con convicción, pero sin un mapa detallado, preciso. Y de algo tenemos certeza: deberemos mantener la mente abierta y estar preparados para improvisar”. (Hernández C. et al., 2014)

Nota: en el ejemplo anterior se ha omitido la caja rectangular que caracteriza en este documento a los productos obtenidos después de la compilación, para que el autor aprecie directamente el resultado del entorno `quote` en un documento.

12 Hiperenlaces

Es recomendable, más no indispensable, si los artículos o libros tienen Digital object identifier (doi) o dirección web, utilizar el paquete `hyperref` de L^AT_EX para la realización de los hiperenlaces que aparecerán en la versión digital de la revista. El paquete `hyperref` ya está incluido en el preámbulo del documento con la opción `draft` y `colorlinks`: `\usepackage[draft,colorlinks]{hyperref}`. `colorlinks` crea enlaces a color de las ecuaciones, figuras citas, páginas web, correos electrónicos, etc. La opción `draft` inhabilita los hiperenlaces, lo cual es lo debido para la impresión impresa. Para que aparezcan los enlaces coloreados en el documento pdf se debe eliminar ésta opción.

`hyperref` crea automáticamente los enlaces a ecuaciones, figuras y citas dentro del documento, sin embargo para enlaces con el navegador a las páginas web y correos electrónicos se debe especificar su dirección en la Internet.

Dentro del documento se tienen las siguientes opciones del uso de `hyperref`:

```
\url{<dirección de página web>}
\href{<dirección de página web>}
{<texto que aparece en el párrafo>}
\href{mailto:<correo electrónico>}
{<texto que aparece en el párrafo>}
```

Empleando el comando `\url` anterior con el argumento requerido se un ejemplo de enlace para una página web en las referencias:

```
\bibitem[Oetiker T. (2014)]{Oetiker2014}
Tobias, Oetiker (2014). A short
introduction to \LaTeX2e [online]
(versión en español). Disponible en
\url{https://www.ctan.org/tex-archive/info/
lshort/}.
```

Con lo cual se obtiene en las referencias:

Tobias, Oetiker (2014). A short introduction to \LaTeX 2e [online] (versión en español). Disponible en <https://www.ctan.org/tex-archive/info/lshort/>.

Empleando el comando `\href` con los argumentos requeridos se da un ejemplo de enlace para un artículo que posea doi o página web:

```
\bibitem[Alvarez, O. \& Cosenza, M. (2014)]
{Alvarez2008} Alvarez-Llamoza, O., \&
Cosenza, M. G. (2008). Generalized
synchronization of chaos in autonomous
systems. \href{http://link.aps.org/doi/
10.1103/PhysRevE.78.046216}{Physical Review
E, 78(4), 046216}.
```

Con lo cual se obtiene en las referencias:

Alvarez-Llamoza, O., & Cosenza, M. G. (2008). Generalized synchronization of chaos in autonomous systems. *Physical Review E*, 78(4), 046216.

13 Bibliografía de los autores

El documento debe contener una pequeña biografía de los autores, no más de cuatro líneas en letra cursiva, del autor o autores ubicada al final del texto del documento. La biografía de un autor debe contener al principio (sin sangría) el nombre del autor en negrita, en la forma Apellido, Nombre:, seguido por la breve descripción de su experiencia académica y/o profesional, y en caso de no ser el autor principal debe culminar con su dirección de correo electrónico.

La clase `killkanaS.cls` dispone del comando `\biography{<lista-biografías>}`, que debe ser declarado en el preámbulo del documento, para construir la biografía al final del texto del documento. El argumento `biografía` corresponde a la biografía del o los autores, con el formato descrito anteriormente donde para cada autor corresponde un párrafo específico. También se dispone del comando `\name{<Apellido>, <Nombre>}{<biografía>}`,

para definir la biografía de cada autor. De ésta manera, una biografía puede declararse de la siguiente forma:

```
\biography{
\name{Newton, Isaac}{Biografía de Isaac
Newton, máximo cuatro líneas.}
\name{Halley, Edmund}{Biografía de Edmund
Halley, máximo cuatro líneas. Correo
electrónico: ehalley@uoxford.edu.uk.}
}
```

Lo que genera:

Newton, Isaac Biografía de Isaac Newton, máximo cuatro líneas.
Halley, Edmund Biografía de Edmund Halley, máximo cuatro líneas. Correo electrónico: ehalley@uoxford.edu.uk.

14 Encabezados y pie de página

Los encabezados y pie de página varían según la página (impar o par). Entre los elementos el autor sólo necesita tener control sobre el nombre del autor o de los autores en las páginas pares y del título en las páginas impares. elementos del encabezado. Se dispone del comando para definir el nombre del autor en los encabezados de las páginas pares. Debe escribirse de la forma: { Apellido, Nombre}, y en el caso de haber más de un autor se escribe el nombre del autor principal seguido de las palabras “et al.”, que significa “y otros”. Como se había mencionado anteriormente (sección 4.1) el título corto se definirá como parámetro adicional del comando `\title`.

Más adelante se describe el uso de comandos para el editor que permiten definir los otros elementos del encabezado.

15 Comandos para el editor

En el preámbulo del documento se encuentran comentados varios comandos que son para ser llenados por el editor, en ellos se especifica información sobre la revista y el artículo recibido. Los comandos del editor proveen información sobre el tipo de artículo; volumen, número, año y meses correspondientes al ejemplar de la revista; ISSN impreso y electrónico de la revista; página inicial del artículo; y finalmente la fecha de recepción y fecha de aceptación del artículo.

16 Balance de columnas en la última página

La última página del documento debe tener un balance entre las columnas, de forma que la columna de la izquierda no sea más larga que la de la derecha o por lo menos no lo suficiente como para que se vea una página desequilibrada. Para esto el autor o el editor pueden controlar la longitud de ambas columnas añadiendo un salto manual en la columna de la izquierda donde lo vea necesario.

Para hacer el balance de forma manual se recomienda el uso del comando definido en esta clase: `\columnbreak`, que obliga a un salto de columna, si

dicho salto debe hacerse dentro de una línea de un párrafo. A su vez se puede utilizar el comando `\newpage` en caso de que se haga el salto de columna justo al terminar un párrafo.

17 Página par al final del documento

La clase `killkanaS.cls` agrega una página en blanco al final del documento si éste termina en una página impar, esto con la finalidad de favorecer la composición del número de la revista impresa, que es una compilación de los artículos aceptados y en los cuales todos deben comenzar desde una página impar.

Referencias

- Borbón, A. & Mora, W. (2014). Edición de textos científicos. \LaTeX 2014. *Libro de la Revista digital Matemática, Educación e Internet*, Instituto tecnológico de Costa Rica. Disponible en <http://tecdigital.tec.ac.cr/revistamatematica/Libros/index.htm>
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, 6ta. Ed. Mc Graw Hill Education, México.
- Tobias, Oetiker (2014). *A short introduction to \LaTeX 2e* [online] (versión en español). Disponible en <https://www.ctan.org/tex-archive/info/lshort/>.

Recibido: 01 de enero de 2018

Aceptado: 31 de agosto de 2018

Alvarez-Llamoza, Orlando: PhD. en Física Fundamental con 19 años de experiencia universitaria. Realiza investigaciones computacionales y teóricas en sistemas complejos, dinámica no lineal, física estadística, y aplicaciones interdisciplinarias.

Sistema y proceso de arbitraje de la revista Killkana Sociales

System and process of refereeing in the Killkana Sociales journal

Consejo editorial - Revista Killkana Sociales
Universidad Católica de Cuenca, Cuenca Ecuador
killkana.editorial@ucacue.edu.ec

Resumen

La publicación de trabajos científicos en la revista Killkana Sociales se lleva a cabo a través del proceso de evaluación de dos revisores o pares ciegos, donde la identidad de los evaluadores y de los autores no son reveladas a ninguna de las partes. Este proceso colaborativo permite que los artículos recibidos sean valorados y comentados por expertos independientes a la institución, garantizando que los trabajos cumplan con un mínimo número de parámetros de calidad exigidos a nivel internacional. Adicionalmente se indican los factores que pueden influir en el tiempo del proceso de revisión y aceptación de un artículo.

Palabras clave: Proceso de publicación, revisión de pares ciegos, evaluadores, tiempo de espera.

Abstract

The publication of scientific papers in Killkana Sociales Journal is carried out through the evaluation process of two reviewers or blind peers, where the evaluators and the authors' identities are not exposed to any of the parties. This collaborative process allows the articles received to be evaluated and commented by experts who are independent to the institution, making sure that the research works comply with a minimum number of quality parameters required at the international level. Additionally, the factors that may influence the time of the review process and acceptance of the article are stated.

Key words: Publication processes, .

La aceptación de trabajos en la revista Killkana Sociales se lleva a cabo a través de la revisión de pares, también conocidos como referís. Éste proceso colaborativo permite que los manuscritos enviados a las revistas sean evaluados y comentados por expertos independientes a la institución, dentro de la misma área de investigación. La evaluación y crítica realizada por los pares evaluadores genera una retroalimentación para que el autor mejore y afine su trabajo, a la vez que permite al editor y/o equipo editorial valorar la calidad del artículo para ser publicado en la revista.

La revisión de trabajos realizado por pares expertos es un proceso formal y explícito para comunicaciones científicas, y se emplea desde las primeras revistas científicas aparecidas hace más de trescientos años.

El proceso de revisión de la revista Killkana Sociales es el de dos revisores o pares ciegos: la identidad de los referís y de los autores no son reveladas a ninguna de las partes.

1 Beneficios de la revisión por pares

- El autor recibe una detallada y constructiva retroalimentación de parte de expertos en el área.
- El proceso puede alertar a los autores de errores o vacíos en la literatura que se pudieron haber omitir.

- Puede ayudar a que el artículo sea más accesible a los lectores de las revistas.
- Podría propiciar una discusión constructiva entre el autor, el referí y el editor, acerca de un campo o tópico científico.

2 Labor del editor o equipo editorial

El equipo editorial, al que se denomina también “Editor”, está conformado por los Coordinadores de los Centros de Investigación de la Universidad Católica de Cuenca, el cual tiene las responsabilidades descritas a continuación:

- El editor considerará si un trabajo es lo suficientemente bueno para enviarlo o no a los pares evaluadores. En tal sentido debe revisar que el artículo se ajusta a objetivos y alcance, directrices y las instrucciones dadas a los autores de las revistas. Adicionalmente debe asegurarse que el contenido del manuscrito representa una contribución seria y significativa al campo del conocimiento.
- Los artículos pueden ser rechazados sin revisión de los referís a discreción del editor. Si el mismo es conveniente, el manuscrito se enviará para su revisión por pares.
- El editor tomará la decisión de aceptar el artículo basada en los comentarios recibidos por los referís.

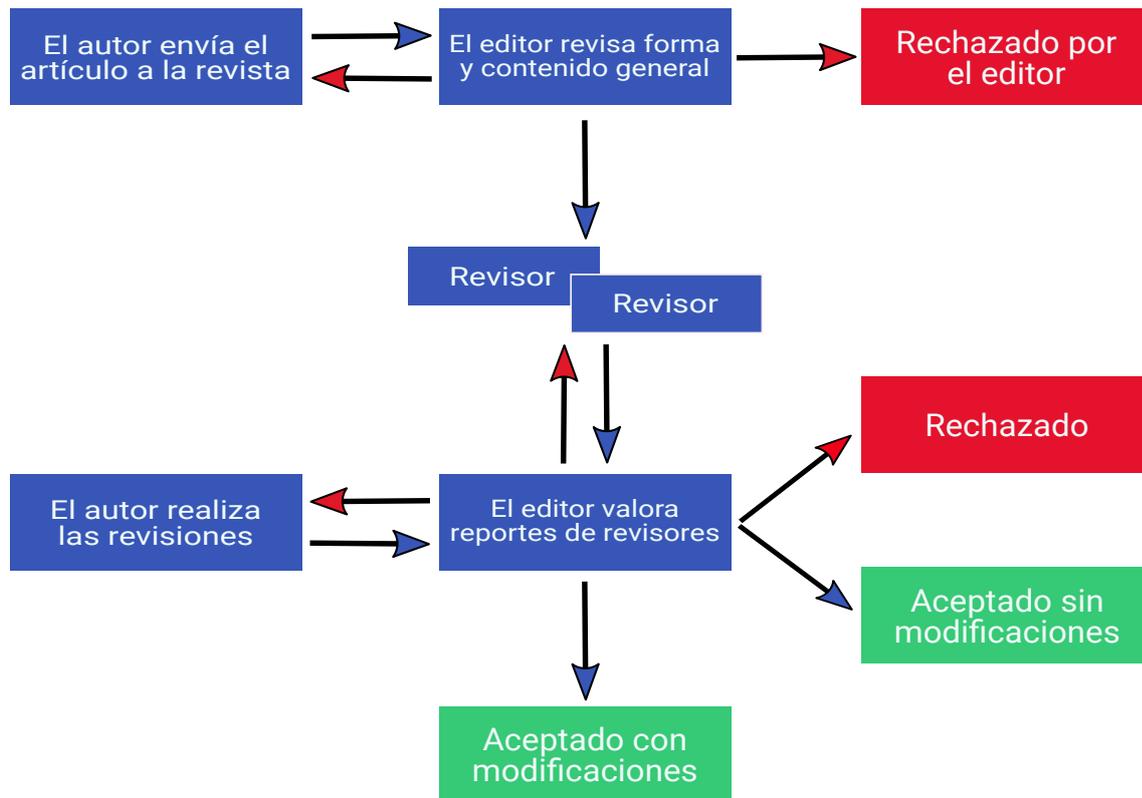


Figura 1. Diagrama del proceso de revisión de pares evaluadores de las revistas Killkana Sociales.

- La decisión del editor es definitiva e inapelable.

La figura 1 muestra el proceso de revisión de pares evaluadores empleado por la revista Killkana Sociales.

Hay que aclarar, que luego de que el artículo ha sido aceptado, será sometido a una revisión de estilo, donde se darán los toques finales respecto a la redacción, resumen en idioma inglés, etc.

3 Quienes se consideran para ser pares evaluadores

Los pares evaluadores son investigadores académicos y profesionales, que trabajan en el campo de conocimientos del artículo. Están familiarizados con la literatura científica y tienen contribuciones y/o artículos en el área. Tales expertos no pertenecen a la Universidad Católica de Cuenca.

Los referís ofrecen su tiempo y experiencia de forma voluntaria para mejorar la calidad de los artículos de las revistas y alentar nuevas investigaciones en sus respectivas áreas del conocimiento.

4 Objetivos de los pares evaluadores

El editor conjuntamente con los pares evaluadores deben asegurar en la medida de lo posible que los trabajos tengan las siguientes características:

- El artículo es un trabajo original, el cual no ha sido publicado previamente ni está en consideración de otra revista, total o parcialmente.
- El manuscrito tiene los estándares de ética.
- El artículo es relevante para los propósitos, alcance y lectores de la revista.
- El trabajo representa resultados originales.
- El manuscrito de revisión enviado ofrece un estudio amplio, completo y crítico, y evalúa la fuentes claves de literatura para un tópico específico.
- El artículo es metodológica y técnicamente bueno.

5 Tiempos en el proceso de aceptación

La revisión por pares es un proceso riguroso, que demanda su debido tiempo y atención. Entre los factores que pueden influir en el tiempo de respuesta de un trabajo se pueden considerar:

- Los manuscritos son revisados en primera instancia por algunos miembros del equipo editorial.
- En la fase de la revisión por pares, la demora ocurre inevitablemente cuando los referís están ocupados. Como expertos en el área y miembros de instituciones de educación e investigación superior, su tiempo es compartido con otras actividades.

- Las revistas pueden tener un gran número de sumisiones de trabajos.
- El equipo editorial de las revistas Killkana trabaja para asegurar que el proceso de revisión por pares sea riguroso y a tiempo. Los tiempos de espera pueden variar dependiendo de la revista, el campo de investigación, etc.

Recibido: 01 de mayo de 2018

Aceptado: 31 de agosto de 2018

Títulos de los libros de la colección Ciencias Sociales y Humanidades



Violencia Intrafamiliar. Beneficios de un Proyecto Social

Vanessa Quito Calle, Mónica Tamayo Piedra y Olga Neira Cárdenas

Pensamiento argumentativo. Programa de Desarrollo

Enrique Pozo Cabrera

Hitos de la Constitución ecuatoriana

Colectivo de autores

Terapia de Pareja. Del enamoramiento a la Psicoterapia

Juan Pablo Mazón, Claudia Fuentes, Lesly Morales, Erika Peña y Omar Peralta

El Perfeccionamiento de los Contratos

Fernando Moreno Morejón



Este libro se terminó de imprimir en los talleres de
Imprenta de la Editorial Universitaria Católica
de Cuenca (EDÚNICA), el 17 de julio de
2018, con un tiraje de 300 ejemplares,
previa revisión, aceptación y
aprobación de la Dirección de
Investigación, Posgrados,
Vinculación con la Sociedad
y Publicaciones de la
Universidad Católica
de Cuenca,
emitida el 3
de junio
de
2018.



Cuenca - Ecuador

