

Letras críticas en el ámbito educativo

Compiladoras:
Dolores Guadalupe Álvarez
Orozco
Annherys Isabel Paz Marcano
Alejandra Ojeda Sampson



Este libro es resultado de investigación, todos los capítulos incluidos en él son producto de investigaciones desarrolladas por sus autores. Fueron arbitrados bajo el sistema doble ciego por el comité científico.

Los planteamientos y argumentaciones presentadas en los capítulos del libro ***Letras Críticas en el ámbito educativo***, son responsabilidad única y exclusiva de sus autores, por lo tanto, los coordinadores y la Universidad del Centro del Bajío que respaldan la obra actúan como un tercero de buena fe.

Los autores de esta publicación declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.



Publicaciones *UNICEBA*

Reseña histórica

La historia de la Universidad del Centro del Bajío comienza en mayo de 1993, cuando fue constituida como Centro de Estudios Superiores del Bajío, mejor conocido como CESBA, e inicia operaciones académicas en septiembre de 1993, estando como Director el Lic. Marío Ortega Rico.

Con el antecedente de una sociedad preocupada por la economía y el sustento familiar y consciente de que el crecimiento debía fortalecerse por medio de la educación. Las únicas modalidades de estudios que se ofertaban en ese entonces era el sistema escolarizado a gran escala. Por tal motivo, surgió la idea que propició la oferta académica de modalidad mixta en un entorno seguro y de satisfacción para las personas que por diversos motivos no pudieron realizar estudios universitarios en su momento escolar.

Esa idea brillante, se convierte entonces en una realidad con la creación del Centro de Estudios Superiores del Bajío, que se apertura justamente un día como hoy 26 de mayo pero de 1993, mejor conocido como CESBA; tal como fue reconocida nuestra institución por algún tiempo en la ciudad y sus alrededores, la misma que fue el resultado del esfuerzo y perseverancia para crear, diseñar y estructurar una modalidad de estudio que permitiera al estudiante combinar sus actividades laborales y académicas con base al estudio de una carrera universitaria.

En este sentido, el válido esfuerzo y recorrido por el sector educativo, conlleva a una evolución constante para mejorar en el día a día, la oferta académica que dé respuesta a las necesidades del entorno, de allí hago un paréntesis importante aquí... en esta institución educativa, nacimos y seguimos cosechando éxitos con nuestro lema "las puertas del saber Nunca están Cerradas", porque ofrecemos educación para todos... para aquellos alumnos con necesidad de continuar estudiando, para los profesionistas que desean complementar su profesión realizando una segunda carrera y mejor aún para aquellos que tuvieron que desertar por motivos económicos de la universidad escolarizada para conseguir un empleo, así como para los recién egresados de nivel medio superior con la intención de compaginar el trabajo con el estudio.

Somos pioneros en el modelo de educación mixta, es decir; siendo la primera Institución Educativa en México que obtuvo un REVOE, registro de validez oficial de estudios por parte de la

secretaría de Educación Pública en México. Por ello, somos una Universidad que REINVENTA cada día, la innovación es nuestra tarjeta de presentación para abrir las puertas al futuro, escrita con la creatividad y la motivación para ser legibles en este mundo digital.

Nuestro compromiso se encuentra vigente en las distintas generaciones de egresados, en los alumnos actuales, de los empleadores, de la sociedad y en general de nuestro hermoso país México, para seguir innovando con un modelo educativo de excelencia, sustentados en los valores que nos identifican como Universidad, como lo son:

Libertad responsable

Tolerancia y no discriminación

Responsabilidad

Honestidad e Integridad

Solidaridad

Colaboración

Servicio y voluntad.

UNICEBA es líder en el campo de la educación superior en modalidad mixta, siendo la mejor alternativa para estudiar sin dejar de trabajar. Con nueve licenciaturas, nueve programas de maestría y cuatro doctorados.

Licenciatura en Administración.

Licenciatura en Contaduría Pública.

Licenciatura en Derecho.

Licenciatura en Negocios Internacionales.

Licenciatura en Pedagogía.

Licenciatura en Psicología.

Licenciatura en Sistemas computacionales Ingeniería Industrial.

Ingeniería en Logística y Transporte.

Maestría en Administración y la Alta Dirección.

Maestría en Derecho constitucional y Amparo.

Maestría en Derecho laboral.

Maestría en Desarrollo Humano y Liderazgo.

Maestría en Docencia.

Maestría en Fiscal.

Maestría en Logística Internacional.

Maestría en Psicopedagogía infantil.

Maestría en Sistema penal acusatorio y oral.

Doctorado en Administración y Gestión Empresarial .

Doctorado en Derecho constitucional.

Doctorado en Educación.

Los resultados demuestran que al día de hoy contamos con más de 9,100 egresados estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado.

A 28 AÑOS seguimos, EDUCANDO Y TRANSFORMANDO
VIDAS.

Prólogo

El presente libro recoge los resultados de diversos estudios en el ámbito de la educación realizados en México, Brasil, Colombia y Venezuela. Colaboraciones que nos dan conocimientos nuevos y otros fortalecidos sobre aspectos relevantes en la educación de nivel medio superior y superior. Cada trabajo aquí presentado, nos invita a la reflexión y revisión de los temas abordados, de manera que se genere en el lector el deseo de buscar más información o bien, de comenzar a aplicar en su campo profesional los resultados aquí presentados.

Los autores que participan en este libro, son profesionales de la educación, estudiosos del hecho educativo y asiduos curiosos del saber científico de la educación. Su empeño y aporte definitivamente enriquece el conocimiento del campo que nos ocupa.

En el primer trabajo, Inclusión educativa como efecto del proceso de orientación vocacional para estudiantes ciegos y con baja visión, Margel A Parra F., Guilian García, Jesús E. y Sonia Ethel Durán nos presentan una propuesta para favorecer la elección de carrera en jóvenes ciegos o con una deficiencia visual. Si bien las personas con esta condición tienen dificultades para comprender el mundo, la adecuada planeación de acciones y actividades que los involucre en un proceso de orientación vocacional, considerando sus limitaciones, les permitirá adaptarse plenamente a la sociedad y con ello, al mundo laboral, pero solo si los apoyos asistenciales y educativos proporcionados los oriente en la capacitación para el desempeño laboral

El trabajo de María Teresa Cala Díaz titulado Los estilos de aprendizaje y su importancia en estudiantes tecnológicos en el semestre académico 2019-1 de Unisangil, San Gil, Santander, Colombia, nos presenta un trabajo de investigación cuyo objetivo fue determinar la importancia de los estilos de aprendizaje en estudiantes del programa Tecnologías de Gestión de Economía Solidaria, identificarlos y conocer si había una incidencia sobre su rendimiento académico. Encontró que sí, que los estilos de aprendizaje tienen correlación perfecta con el rendimiento académico, hallazgo de importancia para considerar en los procesos educativos de cualquier nivel educativo. Este es un tema que ha sido revisado por diferentes autores e investigadores, sin embargo, pareciera que los educadores necesitamos que nos sea reforzado este tema para incluirlo en la planeación educativa en las diferentes modalidades educativas.

Por su parte, Martha Patricia Sandoval Anguiano y Martha Castillo Anguiano de la Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato de la Universidad de Guanajuato, nos presentan un trabajo de investigación titulado Veranos de la Investigación-UG estrategia para fortalecer el interés de la ciencia en alumnos del NMS-UG, donde presentan las evidencias de cómo la participación de estudiantes de preparatoria en esos veranos de la investigación, les abre un panorama hacia la elección de carreras que los lleven por el camino de la ciencia, a través de participar en diferentes actividades junto a científicos mexicanos que pertenecen al SNI. Las autoras concluyen, entre otros puntos, que participar en esos veranos de investigación impulsan mejores niveles de vida en los jóvenes participantes, dado que el desarrollo científico contribuye con nuevos descubrimientos, patentes y modelos para un mundo mejor, para que nuestra sociedad sea más justa y democrática.

En el trabajo de Magali Ferreira De Menezes, Cilene Magda Vasconcelos De Souza y José Luiz Alves titulado La interdisciplinaridad como práctica pedagógica: en la percepción del curso de derecho discente, nos muestran como un grupo de estudiantes de una ciudad en Brasil, consideran que el trabajo multidisciplinario para aprender e integrar aprendizajes de diferentes asignaturas enriquecen su formación, además de otorgarles, sentimientos de satisfacción en este tipo de trabajos. Este estudio viene a reforzar la idea cada vez más presente en la educación superior, de utilizar los proyectos integradores e integrales que incluyan a diferentes asignaturas del ciclo escolar, con el propósito, además de integrar los conocimientos adquiridos en asignaturas diferentes, desarrollar competencias para la vida profesional que incluye el trabajo en equipos de forma colaborativa y cooperativa.

En el caso de Mariby Boscán y Maryana Sandrea, que presentan su trabajo bajo el nombre de Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias en microeconomía vinculadas a la era del conocimiento, hicieron un estudio documental cuyos hallazgos le permiten afirmar que el documento curricular de la carrera de Economía y, particularmente, el programa correspondiente a la cátedra de microeconomía, responden a la exigencia de formar en competencias que faciliten el poder aprender y convertir esa información que el estudiante aprende, justo para enfrentar las problemáticas que nos presentan la sociedad del conocimiento y la era

digital, aun cuando señalan que su país Venezuela pasa por épocas difíciles por la economía nacional y los problemas presupuestarios de su Universidad. El análisis de la literatura en este trabajo, permite al lector reconocer la importancia de favorecer competencias informáticas e informacionales en los estudiantes universitarios para que tengan herramientas lo suficientemente fuertes para enfrentar los retos de la sociedad actual.

Por su parte, Susana Astrid López García nos presenta su trabajo intitulado La educación virtual y la práctica de los valores en el aula. Ella alude a la necesidad de prestar atención en cómo se transmiten los valores en el aula virtual y seguir ciertos pasos que nos recomienda, para lograr tal empresa. La educación en valores ha sido un tema recurrente en los estudios sobre la educación, sin embargo, aún existen carencias en la formación en valores y su seguimiento. Esta formación en valores es hoy más apremiante que en otras etapas históricas, dado el vertiginoso avance tecnológico que sucede en el mundo y que exige al individuo de hoy, ajustarse a un sistema de valores que vaya ad hoc a la realidad que estamos viviendo.

En el último trabajo, y no por ello menos relevante, Jhon Muñoz Rodríguez, Annherys Paz Marcano y Horacio Suarez Barros, nos presentan su trabajo bajo el título de Aprendizaje ético: un recorrido en la formación profesional en las universidades públicas. Aquí, los autores presentan una reflexión bastante interesante sobre cómo las universidades deberían abordar la formación ética profesional, a través de acciones concretas en la vida cotidiana que permitan al estudiante reflexionar sobre lo que es correcto a diferencia de lo incorrecto en su desempeño profesional. Los descubrimientos obtenidos en este estudio, coinciden con otros estudios similares, por lo que se afirma que las dimensiones social y personal de la ética son el eje del actuar en la formación de profesionistas, favorecidas dentro de las universidades pero que impacta en el entorno social, y es la acción docente la que permite el desarrollo de esa ética profesional.

Como podrá observar el amable lector, esta colección de artículos con temas tan variados aportan nueva luz o refuerzan la existente en los temas aquí abordados. Cualquier profesional de la educación puede retomar los aportes que está a punto de leer, tanto para enriquecer su práctica educativa como para promover nuevas líneas de investigación a partir de los descubrimientos expuestos.

La investigación educativa en América Latina, es hoy una realidad palpable que evidencia el interés de los educadores de habla hispana, por seguir construyendo la ciencia educativa y fortalecer así su estatus epistemológico. La continua reflexión sobre los problemas que entraña el momento sociohistórico que estamos viviendo en el mundo y, especialmente en América Latina, marca la pauta en la construcción de conocimiento científico sobre el fenómeno educativo. Qué queremos saber sobre la educación, cómo lo queremos saber,

qué tipo de conocimiento se está construyendo al respecto, es menester en pro de la formación de individuos capaces de transformar nuestras sociedades en comunidades más justas, más igualitarias y con mejores condiciones de vida. La educación es el mecanismo per se que tiene un país para materializar su proyecto de nación; pero también es el arma más poderosa que tienen las personas para generar cambios sociales desde las entrañas de sus instituciones, sí la familia, pero principalmente la escuela.

Somos los profesionales de la educación los que tenemos este gran reto en las manos; reto que nos genera la hermosa responsabilidad de acompañar a otros en su desarrollo personal, ya sea con base en lo que ya aportaron los grandes educadores del mundo, o bien, haciendo investigación en nuestro entorno inmediato y compartirlo con el resto de la comunidad científica para seguir fortaleciendo los cambios sociales que el presente nos exige.

Concluyo que el presente libro es un aporte importante para el desarrollo de la educación en América Latina y lo invito, amable lector, a leer cada uno de los artículos con esa curiosidad por aprender que caracteriza a los educadores.

Por último, agradezco a la Dra. Alejandra Ojeda Sampson y a la Universidad del Centro del Bajío (UNICEBA), por la distinción de su invitación para elaborar este prólogo.

Dra. Marcela Sahade Cortés
Asesora del Doctorado en Educación de la UNICEBA
Celaya, Gto.

COMITÉ EDITORIAL

Rector: Martín Jesús Vadillo Fonz
Editor: Dolores Guadalupe Álvarez Orozco
Coeditora Annherys Isabel Paz Marcano
Coeditora Alejandra Ojeda Sampson
Gestor editorial Yuridiana Rodríguez Ramírez
Corrector de estilo Héctor Gerardo Flores Mancera
Maquetador: Esmeralda Sánchez Álvarez

Versión digital
ISBN 978-607-99150-2-5

Primera edición 2021
Hecho en Celaya Guanajuato México

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial- Compartir Igual 4.0 Internacional.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Álvarez, D.G., Paz, A. I., Ojeda, A. (2021). (Eds.), *Letras Críticas en el ámbito educativo*. Universidad del Centro del Bajío. <https://www.uniceba.mx/repositorio/>

COMITÉ CIENTÍFICO

Yan Carlos Ureña Villamizar, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

<https://orcid.org/0000-0002-9970-159X>

Nidia Isela Ramírez Manjarrez, Universidad Politécnica de Guanajuato,

<https://orcid.org/0000-0002-9070-3847>

Hilda María Choles Almazo, Universidad de La Guajira-Colombia,

<https://orcid.org/0000-0003-0987-3572>

Pablo Torres Cañizales, Universidad César Vallejo,

<https://orcid.org/0000-0001-9570-4526>

Henry Rubiano Daza; Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Neiva;

<https://orcid.org/0000-0003-3163-3014>

Blanca Araceli Gutiérrez González; Universidad del Centro del Bajío;

<https://orcid.org/0000-0001-7095-5353>

Nayeli Naidee Mejia Riveira; Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8358-7561>

Annherys Isabel Paz Marcano; Universidad de La Guajira, Riohacha , Colombia;

<https://orcid.org/0000-0001-7538-1563>

Alain Castro Alfaro; Universidad Rafael Núñez, Cartagena, Colombia;

<https://orcid.org/0000-0003-1727-7770>

Martha Guerra Muñoz; Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia;

<https://orcid.org/0000-0001-6927-1157>

Héctor Gerardo Flores Universidad del Centro del Bajío

<https://orcid.org/0000-000XXXXXX>

Jhony Alexander Antolinez Toloza; Universidad Politécnica Territorial Norte del

Táchira Manuela Sáenz;

<https://orcid.org/0000-0002-5597-1280>

CONTENIDO

Inclusión educativa como efecto del proceso de orientación vocacional para estudiantes ciegos y con baja visión.....	12
Los estilos de aprendizaje y su importancia en estudiantes tecnológicos en el semestre académico 2019-1 de Unisangil, San Gil, Santander, Colombia.....	24
Veranos de la investigación-ug estrategia para fortalecer el interés de la ciencia en alumnos del NMS-UG.....	41
La interdisciplinariedad como práctica pedagógica: en la percepción del curso de derecho discente	51
Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias en microeconomía vinculadas a la era del conocimiento	61
La educación virtual y la práctica de los valores en el aula.....	77
Aprendizaje ético: un recorrido en la formación profesional en las Universidades públicas.....	86

INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO EFECTO DEL PROCESO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA ESTUDIANTES CIEGOS Y CON BAJA VISIÓN

Parra F. Margel A.

Corporación universitaria Reformada. Barranquilla, Colombia.

m.parra@unireformada.edu.co

García Guilianny Jesús E.

Universidad Barranquilla, Colombia.

j.garciaguilianny@unireformada.edu.co

Durán Sonia Ethel. Universidad Libre seccional Barranquilla, Colombia.

sonia.etheld@unilibre.edu.co

Parra, F.; García, G. y Durán, S. M.D. (2021). Inclusión educativa como efecto del proceso de orientación vocacional para estudiantes ciegos y con baja visión. En D.G. Álvarez, A., I.Paz y A. Ojeda (Eds.), Letras Críticas en el ámbito educativo (pp.12-23). <https://www.uniceba.mx/repositorio/>

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar el proceso de inclusión educativa como efecto del proceso de orientación vocacional para estudiantes ciegos y con baja visión. La metodología fue de tipo descriptiva, no experimental, de campo. La población objeto de estudio se integró por cincuenta (50) estudiantes de cinco (5) instituciones de educación media de la ciudad de Barranquilla, con baja visión, a quienes se les aplicó un cuestionario constituido por dieciocho (18) ítems, el cual fue validado según el juicio de expertos, para luego determinar la confiabilidad, dando un resultado de 0.89. El análisis de datos se realizó bajo estadísticas descriptivas, los resultados indican que los estudiantes con baja visión requieren de un plan orientador que les ayude a identificar sus potencialidades y vocaciones.

Palabras clave: Inclusión educativa, orientación vocacional, estudiantes ciegos, estudiantes con baja visión

Introducción

El proceso de inclusión educativa, se ha tornado como una actividad compleja en virtud de los cambios vertiginosos en los cuales está envuelta la sociedad, aunado al crecimiento y modificaciones de los procesos de globalización. En este contexto, se han encontrado diversos

obstáculos en su implementación y operación, ya que los alumnos continúan inclinándose por aquellas carreras que están de moda o les resultan conocidas, porque responden a la información sesgada proporcionada por las personas cercanas a ellos (padres, amigos y/o docentes), con poco o ningún fundamento objetivo acerca de su perfil vocacional, además del desconocimiento de la estructura del sistema educativo y de las opciones educativas estatales y nacionales.

En este orden de ideas, para Soto (2003), dentro del contexto educativo a nivel latinoamericano, particularmente según los mecanismos de apoyo a la inclusión, se ha considerado pertinente la posibilidad de brindar atención a la diversidad de intereses, necesidades y vocaciones de los jóvenes, ofreciendo un servicio de seguimiento y acompañamiento enmarcado dentro de actividades de orientación vocacional, asimismo, provee procesos educativos, que les permitan integrarse provechosamente a la vida social y se inserten competitivamente en la educación superior o en el mercado laboral de manera responsable con una actitud emprendedora que dé respuestas a las exigencias que les demanden.

En este sentido, se tiene el reto de encontrar mecanismos eficaces que permitan promover una mejor organización y operación de las actividades de orientación vocacional a través de una adecuada articulación entre los tres niveles de educación (básica, media y superior), mejorando la orientación vocacional para brindarles apoyo en la toma de decisiones de los estudiantes en su futuro inmediato, ya sea en su tránsito hacia estudios superiores o su incorporación al mundo del trabajo.

Bajo este contexto, De León y Rodríguez (2008), sostienen que los estudiantes al momento de elegir, suelen caer en la indecisión acerca de cuál será la dirección apropiada. Por ello, es necesario que la orientación vocacional les permita identificar y relacionar su perfil vocacional con la gama de posibilidades de oferta educativa de la educación media superior y superior. Al respecto, Hung (2014) plantea que los estudiantes necesitan de otras personas que los orienten y los apoyen en la elaboración de su proyecto de vida, para que se les proporcione información tanto interna como externa a ellos. En opinión de Moreno, Tezón, Rivera, Durán y Parra (2018), los estudiantes deben aprender a reconocer sus intereses, aptitudes y áreas dominantes, de manera que cuenten con elementos para una mejor elección vocacional.

Entre los grupos de estudiantes con ciertas necesidades se vinculan aquellos que tienen discapacidad visual, puesto que en lo perceptivo-cognitivo, el déficit visual impone una seria limitación para interpretar buena parte de la realidad exterior y para poder integrar los estímulos que le llegan de forma sesgada o incompleta, en lo emocional, la privación de la mirada como código universal de contacto y de comunicación.

Aquí se prevén, según la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006, p. 4), medidas de no discriminación y de acción positiva que los estados deberán implantar para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás personas. Asimismo, según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) se estima que alrededor del 15% de la población mundial se encuentra en situación de discapacidad y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto.

En este orden de ideas, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada como marco conceptual para el Informe, define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. En la convención, se explicita que las personas con discapacidad deben tener acceso a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua, como también se promueve la creación de programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento de empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad. Discapacidad visual es un término amplio en el que se incluye tanto a las personas ciegas como a las que presentan disminución visual.

Bajo este contexto, Rivera et al. (2019), consideran la necesidad de trabajar sobre la adaptación social plena de los individuos, cuyo proceso pasa necesariamente por su incorporación al mundo del trabajo. En este sentido, en la medida en que los apoyos asistenciales y educativos que se proporcionan a las personas con discapacidad contribuyan a orientarles hacia la capacitación para el desempeño de un puesto de trabajo, los esfuerzos servirán realmente para mejorar las condiciones de vida y la integración social y comunitaria de estas personas en su etapa de vida adulta.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, los investigadores se orientaron a identificar las estrategias de inclusión educativa como efecto del proceso de orientación vocacional para estudiantes ciegos y con baja visión.

Referente Teórico

2.1. Orientación Vocacional como premisa para la inclusión educativa

Mejías (2019), plantea que en la elección vocacional se vinculan procesos tanto psicológicos como socioculturales, donde los primeros, siendo individuales, hacen referencia a la madurez, desarrollo personal, conocimientos y experiencias propias del joven; por ejemplo, actividades que disfruta, premios que ansía, logros, entre otros. En tanto, los socioculturales, son de signo normativo y social, corresponden a exigencias que se les hace, tareas asignadas, sus respuestas al entorno inmediato, las expectativas de sus padres, las predilecciones y gustos de sus amigos, empleos más prestigiosos.

En este sentido, Sierra, Castro y Durán (2019), Aquino, García & Izquierdo (2015), manifiestan que una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal, y material entre otros, para su progreso académico y personal. Bajo este contexto, los programas orientación vocacional, son una ayuda técnica, una actividad de orientación académico-profesional para facilitar a los estudiantes que tomen una decisión vocacional fundamentada y responsable (Rascovan, 2016). También están abiertas a las familias y a los profesionales de la educación como parte importante del proceso de toma de decisiones que es inherente al ser humano durante todo el ciclo vital.

En virtud de ello, se puede afirmar que el Estado, ha venido trabajando a favor de la inclusión social de las personas con discapacidades, entre ellas, las que tienen limitación visual, para ello ha utilizado acciones de carácter político y técnico destinadas a gestionar el acceso de la población a la educación, la salud y la inserción laboral en condiciones de equidad.

Metodología

Para identificar las estrategias de inclusión educativa como efecto del proceso de orientación vocacional para estudiantes ciegos y con baja visión, se realizó una investigación de tipo descriptiva, con diseño no experimental de campo. Contó con una población de 50 estudiantes de 5

instituciones de educación media de Barranquilla con baja visión. Se aplicó un cuestionario con 18 preguntas con respuestas dicotómica, el cual fue validado por el juicio de dos expertos de contenido, especialistas en el tema. Luego, se procedió a la tabulación de los datos recabados, y se establecieron las tendencias de las respuestas de la población para organizar los resultados. Así, determinar las conclusiones del estudio.

Resultados

Para analizar el proceso de inclusión educativa, como efecto del proceso de orientación vocacional para estudiantes ciegos y con baja visión, los investigadores establecieron 6 elementos, tales como talleres, actividad de Integración Comunitaria, Convivencias, Trabajo en Equipo, Dinámica para la Interiorización, Clarificación de Valores, cada uno estaba integrado por 3 preguntas, que se expresan a continuación.

TABLA 1. Indicador de Talleres

CATEGORÍAS	1		2		3	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Si	15	75	12	60	15	75
No	5	25	8	40	5	25
Total	20	100	20	100	20	100

Fuente: Elaboración propia (2020).

Respecto a la aplicación de talleres, las tendencias indican que en las instituciones se ponen en práctica actividades con metodología participativa, se pudo visualizar que el 75% sí las pone en práctica, dado que organizan exposiciones grupales, debates y discusiones, no obstante, un 25% de los estudiantes consideran que no las realizan.

Para el ítem 2, referido a si los conocimientos se construyen en prácticas concretas vinculadas al entorno, el 60% de los estudiantes, manifestó que los docentes lo hacen asociando procesos y actividades de la escuela con la comunidad. Por otra parte, el 75% de los docentes hacen juegos de roles, para fomentar el aprendizaje en valores. Ello promoviendo que cada uno asuma actitudes y experiencias para relacionarlos, aunado a ello, un 25 % de los docentes no lo hacen.

En este indicador las tendencias se ubican en las prácticas de ejecución positiva puesto que se comprobó que la mayoría de los docentes las ejecutan, éstas se ubican entre un 50 y 75%, no obstante, hay un grupo importante de docentes que no las ejecutan.

TABLA 2. Indicador Integración comunitaria

CATEGORÍAS \ ÍTEMS	4		5		6	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Si	7	35	9	45	6	30
No	13	65	11	55	14	70
Total	20	100	20	100	20	100

Fuente: Elaboración propia (2020).

La observación ejecutada permitió verificar que el 65% de los docentes no contribuyen en la relación escuela comunidad, en cuanto a la tarea a cumplir con sus hijos en el hogar, mientras un 35% sí lo hace, para ello utiliza talleres de orientación, promueve la participación de actividades en el aula, en actos deportivos. Además, se observó que un 55% no desarrolla actividades para integrar la escuela en la comunidad, sin embargo, un 45% sí lo hace, esto utilizando la interacción de la escuela en actividades cívicas, médicas, culturales y ecológicas propuesta para la inclusión del estudiante con baja visión. En otro orden de ideas, un 70% de los docentes no establece un proceso de orientación desde la práctica pedagógica, no obstante, un 30% si lo hace, en este ámbito funge como orientador y planificador de estos procesos para encauzarlos a promover el desarrollo de un proceso inclusivo hacia la sociedad donde se integra la escuela.

En cuanto a la integración comunitaria del estudiante con baja visión, se encontró que existen dificultades para generarse esta acción, los estudiantes consideran que el docente no ejecuta actividades para promover la integración de ellos a la comunidad, cabe destacar que los porcentajes asociados al indicador en la opción no, se ubicó entre el 55% y 70%, aunque existe un grupo de docentes que incluyen esa línea en su proceso de orientación vocacional.

TABLA 3. Indicador Convivencia

CATEGORÍAS \ ÍTEMS	7		8		9	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Si	12	60	7	35	13	65
No	8	40	13	65	7	35
Total	20	100	20	100	20	100

Fuente: *Elaboración propia (2020).*

Respecto al indicador convivencia, en la tabla 3 se vinculan los ítems con sus porcentajes, logrados con la observación el ítem 7, refiere si el docente se propone actividades que permitan a la comunidad educativa interrelacionarse en torno a la planificación, se observó que el 60% sí lo lleva a cabo, a través de la comunicación efectiva con el representante, vinculación con la comunidad, promoción de actividades extra escolares, entre otros, además un 40% no lo hace.

En las actividades del aula, promueve la reflexión entre los alumnos sobre situaciones vividas (comunidad-país), a este respecto, el 65% de los docentes no realizan esta actividad, pero un 35% sí lo hace, para ello, utiliza lecturas de prensa, investigación por áreas específicas, trabajos en grupos, entre otros. En otro apartado, se observó el nivel de integración con respecto a consultar a sus compañeros acerca de aspectos relativos a la inclusión educativa, como parte del proceso orientador en el aula, el resultado fue que un 65% sí lo hace: esto en base a las reuniones con los estudiantes para conocer sus preferencias y necesidades de realización por áreas, o cuando surge una necesidad, por otra parte, un 35% no lo realiza.

Se desprende, entonces, que en la mayoría de las actividades se promueve la orientación educativa desde la convivencia, así como se evidenció que solo existen algunos aspectos donde un grupo de estudiantes les cuesta integrarse dada la situación emocional y de habilidades que consideran respecto a su deficiencia visual, por otra parte hay un porcentaje importante de los participantes, que participan en acciones reflexivas sobre situaciones vividas (comunidad-país), y que les permite aceptar que deben integrarse desde la concepción orientadora del docente.

TABLA 4. Indicador trabajo en equipo

CATEGORÍAS	10		11		12	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Si	14	70	9	45	6	30
No	6	30	11	55	14	70
Total	20	100	20	100	20	100

Fuente: Elaboración propia (2020).

Seguidamente se presentan los resultados del indicador trabajo en equipo, en él, se puede observar que los estudiantes participan con sus compañeros para lograr los objetivos en el aula en un 70%, ello genera la responsabilidad de algún área, fomentando la participación libre en ciertas actividades, promoviéndolos a participar en actos culturales. Asimismo, se observó que el 55% no es corresponsable en todas las actividades académicas de la escuela, vinculadas a su rol, pero un 45% sí lo es, es decir, asume que sí se generan problemas de conducta o de aprendizaje, dado que le cuesta vincularse al proceso educativo, pero se hace responsable de ello.

En cuanto al interés por trabajar con sus compañeros, aportando ideas o conocimientos sobre sus habilidades y aprendizajes, se comprobó que el 70% trabaja en forma aislada, en tanto un 30% se vincula con todo el grupo, promoviendo la eficacia del aula. Bajo este contexto, los estudiantes con problemas visuales no realizan actividades cotidianas como parte de su compromiso educativo, lo cual afecta el proceso de inclusión en virtud de que los porcentajes se inclinaron hacia su no ejecución, los resultados se ubican entre el 55% y 70%.

TABLA 5. Dinámica para la interiorización

CATEGORÍAS	13		14		15	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Si	12	60	9	45	6	30
No	8	40	11	55	14	70
Total	20	100	20	100	20	100

Fuente: Elaboración propia (2020).

Sobre ejecutar una dinámica para la interiorización, el 60% de los estudiantes consideró que posee habilidades que les permita integrarse a la vida académica, por ende, desarrolla todas sus actividades con las competencias necesarias para hacerlos, sin embargo, un 40% considera que no posee esas habilidades, lo cual le limita su proceso. Seguidamente, el 55% consideró que en las instituciones no se le corrige de manera inmediata las faltas cometidas (incumplimiento de normas), pero un 45% manifestó que, si les llaman en privado para conversar, o llamando a reflexión en forma general, esto lo refuerzan asignándoles actividades que pueda generar la conscientización en el alumno.

Con respecto a la importancia que tiene el trabajo informativo, más que el orientador un 70% asumió que en su aula se percibe la existencia de un plan de orientación vocacional, donde se ha tomado en cuenta a cada estudiante, no obstante, un 30% enunció que los docentes realizan con los alumnos procesos que les haga reflexionar de sus aspiraciones y preferencias vocacionales asignándoles realizar folletos, trabajos escritos o lecturas de casos. Asimismo, un 60 % manifestó que en la institución se le ha dado la preparación necesaria para tomar decisiones respecto a su vocación.

TABLA 6. Clarificación de valores

CATEGORÍAS \ ÍTEMS	16		17		18	
	Fa	%	Fa	%	Fa	%
Si	20	100	11	55	14	70
No	0	0	9	45	6	30
Total	20	100	20	100	20	100

Fuente: *Elaboración propia (2020).*

La clarificación de valores, considero que en el aula se promueve la comprensión de conductas diversas e interculturales, los resultados indicaron que el 100% percibe que se fomenta que cada estudiante verifique el porqué de la conducta que está asumiendo. En otro ámbito, el 55% sí concibe que, con las actividades realizadas en el aula, el alumno puede diferenciar los comportamientos según los valores. Para el 70%, existe un ambiente agradable que facilita la socialización e inclusión, destacando los valores, mientras un 30% no lo hace.

En consecuencia, para Aquino, García & Izquierdo (2012), las personas visualmente deficientes deben integrarse al sistema educativo, considera que a través del proceso de inclusión en todas las escuelas existen alumnos con estas discapacidades visuales, por ende, los docentes y orientadores deben utilizar las herramientas adecuadas para desarrollar las competencias de este grupo de alumnos.

Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos, se concluye que debe haber una concientización de los procesos de orientación vocacional para promover la inclusión educativa en los alumnos con baja visión, considerando el hecho de que la deficiencia visual no le permite al individuo ver el mundo que lo rodea de una manera muy clara, no solo por la parte física sino la necesidad emocional. Por tal motivo, el estudiante debe aprender a usar sus otros sentidos más eficientemente, sus habilidades de pensamiento, su integración, y su participación, con el objeto de que los pueda utilizar para desarrollar su proceso cognoscitivo e integrarse con su medio ambiente. Dentro de

estas perspectivas, el dominio de la orientación en una persona con deficiencia visual le permitirá conocer sus aspiraciones y vocaciones, saber a dónde ir, y cómo llegar, pero no en trasladarse, sino en desarrollo y crecimiento.

Bajo este contexto, es necesario trabajar sobre la adaptación social plena de los individuos, cuyo proceso pasa necesariamente por su incorporación al mundo del trabajo. En este sentido, en la medida en que los apoyos asistenciales y educativos que se proporcionan a las personas con discapacidad contribuyan a orientarles hacia la capacitación para el desempeño de un puesto de trabajo, los esfuerzos servirán realmente para mejorar las condiciones de vida y la integración social y comunitaria de estas personas en su etapa de vida adulta.

Fuentes de consulta

Aquino, S.; García, V. e Izquierdo, J. (2015). Diagnóstico de la plataforma de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual: Estudio de caso. In *Investigación e innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos, modelos y propuestas* (pp. 101-120). Red Durango de Investigadores Educativos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296977>

Aquino, S.; García, V. & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica*, (39), 01-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007

Hung, E. (Ed.). (2014). *Modelo de orientación vocacional para instituciones educativas en Colombia*. Universidad del Norte.

León, T. & Rodríguez, R. (2008). *El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 10-16. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a04.pdf>

Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 87-102.

Moreno, M., Tezón, M., Rivera, T., Durán, S., & Parra, M., (2018), Autoestima: Desarrollo de la autonomía personal en estudiantes del área técnica, *Revista Espacios*, 39 (46), <https://www.revistaespacios.com/a18-v39n46/a18v39n46p06.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/spanish /disabilities- convention.htm>.

- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra, mayo de 2001, resolución WHW54-21.
- Quijano, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32 (1), 139-155.
- Rascovan, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. Ponencia Noveno Congreso Argentino de salud integral del adolescente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. XIII N° 31, 55-59
- Rivera, J., Lay, N., Moreno, M., Pérez, A., Rocha, G., Parra, M., Durán, S., & Redondo, O., (2019), Programa de entrenamiento para desarrollar habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista espacios*. 40 (31), 10, <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p10.pdf>
- Sierra, J.; Castro, R. & Durán, S. (2019). *El docente como agente promotor de la educación inclusiva y multicultural*. Libro I congreso internacional de investigación en educación Superior, 40-53. Venezuela: Fondo editorial de la universidad pedagógica experimental libertador.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa. Una tarea que compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44730104>

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y SU IMPORTANCIA EN ESTUDIANTES TECNOLÓGICOS EN EL SEMESTRE ACADÉMICO 2019-1 DE UNISANGIL, SAN GIL, SANTANDER, COLOMBIA

María Teresa Cala Díaz, Fundación Universitaria de San Gil-UNISANGIL

mariacala@unisangil.edu.co

Cala, M.T. (2021). Los estilos de aprendizaje y su importancia en estudiantes tecnológicos en el semestre académico 2019-1 de UNISANGIL, San Gil, Santander, Colombia. En D.G. Álvarez, A., I.Paz y A. Ojeda (Eds.), Letras Críticas en el ámbito educativo (pp.24-40). <https://www.uniceba.mx/repositorio/>

Resumen

La manera como se transmiten las enseñanzas en las instituciones de educación superior ha cambiado claramente durante los últimos años, y la educación ofrecida desarrolla y suscita capacidades por descubrir en el estudiante para que logre las competencias. El presente estudio presenta los estilos de aprendizaje de estudiantes de un programa tecnológico en Economía Solidaria de la Fundación Universitaria de San Gil UNISANGIL en el periodo 2019-1. Se analizó la importancia de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de pregrado. Esta investigación es de tipo cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal aplicada a 50 estudiantes que hacían parte del programa en dicho periodo académico. Se utilizó el instrumento CHAEA de Honey y Alonso 1997. Para el análisis estadístico se utilizó el SPSS 22.0 actualizado el 25 de noviembre de 2013 para conocer los análisis descriptivos y correlacionales. Los resultados de las estadísticas descriptivas muestran que en los estudiantes del programa los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico son los más desarrollados, aunque sin descartar el pragmático y el activo que también se encontraron con un porcentaje más bajo.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, educación, constructivismo, enseñanza, estrategia

Introducción

Esta investigación profundiza la forma en que aprenden las personas. Se ha realizado un sondeo con el tema de la enseñanza y la forma de mejorar dichos procesos de aprendizaje. Algunas personas no realizan de la misma manera su proceso de aprendizaje lo que permite ver que algunos tienen estrategias diferentes a otras en su forma de aprender. No se aprende de una misma

forma, sino que establecemos métodos diferentes de aprender, acoplándose a las motivaciones que brindan las personas en el proceso de aprendizaje.

La manera como se transmiten la enseñanza en las instituciones de educación superior ha cambiado claramente durante los últimos años, es así que la educación ofrecida en Colombia al estudiante no solo está basada en que apruebe las asignaturas, sino también a desarrollar y suscitar capacidades por descubrir en el estudiante para que logre las competencias requeridas en la trazabilidad de los objetivos en un área específica.

Sin embargo, en las universidades se han realizado investigaciones relacionadas con los estilos de aprendizaje destacando el grado de importancia de los mismos, En la Fundación Universitaria de San Gil Unisangil hasta el momento no se han realizado investigaciones correlacionales que soporten información específica sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico; lo cual esta investigación permite robustecer los procesos de investigación en la institución.

Esta investigación aporta evidencia empírica que permite abrir otros espacios de investigación en el área. Los estilos de aprendizaje son un grupo de rasgos distintivos que mejora las estrategias de aprendizaje en los estudiantes y que puede ser válido en unos como en otros no (Rivera & Bernal, 2018).

La educación se basa en la manera de concebir, abordar y trabajar el aprendizaje, con la gran cantidad de estrategias de enseñanza, que se pueden aplicar en los estilos de aprendizaje que los estudiantes desarrollan (Esquivel, González, & Aguirre, 2013).

Según la tesis de Ullauri (2017), concluye que se toman las debilidades de la enseñanza al no conocer en sus estudiantes los estilos de aprendizaje e identificar cuál sería el más marcado en su proceso con lo impartido por su docente. Además, es un tema que es poco investigado y que le podría brindar herramientas a los docentes para trabajar en ello.

El proceso de aprendizaje es muy importante en la psicología educativa del ser humano, ya que el profesor debe tener la habilidad de identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes dentro del salón de clases y así diseñar las estrategias que abordaría y que se requiere que el dentro del salón de clases y así diseñar las estrategias que abordaría y que se requiere que el estudiante reciba (Estrada, 2018).

Es así que, en esta investigación, la metodología que se utilizó fue aplicar una muestra no probabilística de participantes voluntarios y que no se requiere fórmula, con un coeficiente de confianza del 93% aplicando 50 cuestionarios a un programa tecnológico en Economía Solidaria que se oferta en la Fundación Universitaria de San Gil Unisangil. Se utilizó el instrumento del cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA) de Honey y Alonso 1997 que permite determinar el estilo de aprendizaje del alumno. Los resultados encontrados fueron que en las estadísticas descriptivas muestran que, en los estudiantes del programa, los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico son los más desarrollados.

De esta manera en Unisangil – Fundación Universitaria de San Gil, se ha venido impartiendo los programas donde su aprendizaje es abierto para que el estudiante sea quien construya su propio conocimiento los cuales posibilitan la interacción. Según (Corzo, 2016), argumenta que se tiene presente que en la educación superior hay que tener habilidades suficientes en los alumnos tanto a nivel de reconocer su perfil profesional, su ética y desarrollo dentro del ámbito laboral como las competencias que adquiere en el desempeño de su profesión o en el área diaria en el que se desenvuelve.

En el caso del programa Tecnológico de Gestión de Empresas de Economía Solidaria su metodología académica la basa en el desarrollo de la tutoría de manera presencial donde sus actividades curriculares puede ser individual o grupal. El alumno organiza su técnica de aprendizaje y su contacto con la institución, el cual lo hace a través de la tecnología de comunicación y las tutorías que recibe del programa, quien evalúa y autorregula el logro de los objetivos de aprendizaje. En vista del desarrollo de la tutoría en el programa se ha evidenciado por medio de un seguimiento realizado a varios estudiantes una problemática que afecta el rendimiento académico de los mismos en el programa y es que se desconocía en cada uno de los estudiantes el estilo de aprendizaje, además, el trabajo autónomo que realizan es poco evidenciable el tiempo de dedicación a su estudio. Es así que el objetivo de este estudio consistió en ver la importancia de los estilos de aprendizaje, identificarlos y conocer si había una incidencia sobre el rendimiento académico de aprendizaje, identificarlos y conocer si había una incidencia sobre el rendimiento académico de los estudiantes del programa.

A partir de esta investigación y sus métodos, se recogerían datos sobre el análisis de cómo se encuentran los estudiantes comprometidos con su estudio superior, se recolectaron datos y se midieron en el contexto actual, estos análisis son el inicio para valorar los avances que se pretenden obtener. Así, se identificarían puntos de mejora ajustados en acciones que agregarían resultados que beneficiarían en el tiempo las competencias en los estudiantes.

La información recolectada permite a los directivos conocer el aspecto metodológico, científico y los estilos de aprendizaje de los estudiantes para promover la mejora continua de su rendimiento académico. Se ha observado que en los estudiantes del programa de Tecnología en Gestión de Empresas de Economía Solidaria de Unisangil en San Gil, Santander, Colombia, este tema no se había abordado, lo que se llevó a ejecutar la actual investigación y descubrir con qué estilos de aprendizaje cuentan los estudiantes para tenerlos como indicadores comparativos con el resto del alumnado que sigue ingresando al programa.

Colombia es uno de los países más poblados de América Latina, tiene habitantes muy jóvenes y de variada cultura. Un porcentaje de su población son menores de edad y su crecimiento no es tan acelerado (Schleicher, 2016), lo que ha permitido que contemos con la población de estudio para mejorar los procesos de calidad que el Ministerio de Educación Nacional se ha estado trazando durante los últimos años.

Con base en lo anterior, la constitución colombiana y la ley general de educación dicen que es un derecho fundamental del ciudadano y parte esencial del gobierno de Colombia la educación a cada uno de sus habitantes y a buscar la mejora continua. Cada uno de los habitantes puede adquirir servicios académicos, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. Para lo que se ha convertido en un reto que las instituciones de educación superior en Colombia busquen constantemente mejorar los procesos basándose en las investigaciones académicas y científicas donde el actor principal es su población estudiantil y a conocer las estrategias mejor aplicadas en su desarrollo de aprendizaje cumpliendo con los estándares de calidad que establece el gobierno y a contar con los profesionales idóneos que manejarán los diferentes sectores de nuestro país.

Referente teórico

Según (Tünnermann, 2011) argumenta que, continuando con los fundamentos de Vigotsky, esencialmente puede expresarse que las ideas del sujeto en el proceso del aprendizaje es la cimentación que va adquiriendo en el transitar de su vida escolar y que se va causando a diario como efecto de la relación entre todos los componentes que se involucran en el aprendizaje.

Según Aparicio & Ost^os (2018), escribieron en su investigación que Piaget proponía, según el modelo constructivista, las costumbres de las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje forman el pensamiento base en relación al contacto que sostiene con su tutor. La teoría de Piaget cuenta cómo los chicos se despegan gradualmente de la naturaleza de las cosas y eventualidades que viven en su cotidianidad, formándose en el transcurso de su vida en seres competentes de manejar mentalmente situaciones en el mundo que los rodea. Además, en la teoría de Vygotsky también extiende esta mirada cuando sostiene que la cimentación del conocimiento sucede cuando existe contacto social en el entorno y su cultura.

El modelo de enseñanza aprendizaje constructivista hace parte de una inesperada perspectiva en la fabricación de la ciencia; al modelo le realizaron aportaciones teóricas autores como Piaget, Vygostki, Brunner, Ausubel, entre otros. Todos estos estudiosos han buscado la formación psicológica e intelectual de los estudiantes que interactúan con los conocimientos propios de la cultura. “El aprendizaje es el conjunto de avances a través de los cuales, se consiguen ideas, habilidades, destrezas, comportamientos o hábitos, como resultado del adiestramiento de la memoria, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación (Zapata, 2012).

La palabra estilo de aprendizaje describe al suceso de que la persona, al manejar su conveniente método o estrategias para estudiar, sin embargo, las estrategias se transforman según lo que se pretenda formar, las personas desarrollan innegables predilecciones o tendencias que se utilizan en el mundo, tendencias que precisan un estilo de aprendizaje (Cisneros, 2004).

Según Cazau (2013) muestra que el modelo de Kolb un aprendizaje recomendable es la consecuencia de elaborar la información en los siguientes aspectos.

Las personas desarrollamos una, o por lo menos en dos, de esas cuatro fases que se describen a continuación, de tal manera que se logran distinguir cuatro tipos de estudiantes, obedeciendo a la fase en la que elijan ejercitar como lo son activo, reflexivo, teórico y pragmático.

De acuerdo a la situación de la fase del aprendizaje en la que se desea dominar, el similar contenido reflejará mayor comodidad o incomodidad de aprender obedeciendo a la forma en que lo recibamos y de cómo lo desarrollemos en el salón de clase. Según Robles (s. f.), explica las características de cada estilo de aprendizaje:

Estilo Activo: Los estudiantes activos se envuelven completamente y sin escrúpulos en las costumbres que van surgiendo. Se gozan el instante que viven y se resignan a meterse en los sucesos que van transcurriendo. Frecuentan ser apasionados ante lo desconocido y desean proceder antes de hacer algo lo que les permite recapacitar posteriormente en las consecuencias. Colman su cotidianidad en actividades y en tanto se reducen la gracia de una de ellas se proyectan a la siguiente. Les molesta meterse en programas de largo plazo y afianzarse en propósitos, se deleitan ocuparse por gente a su alrededor, ya que son el centro de las actividades.

Estilo reflexivo: Los estudiantes reflexivos procuran acoger una actitud de espectadores que examina sus costumbres a partir de diferentes puntos de vista. Acumulan antecedentes y los examinan punto por punto previamente de lograr dar una conclusión. Lo relevante es la obtención de información y su comparación minuciosa, así que tratan en aplazar las soluciones todo lo que puedan. Son cautelosos y estudian todos los alcances de cualquier gestión previamente de colocarse en movimiento. En las tertulias abren sus ojos y oyen antes de platicar, tratando pasar como despreocupados.

Estilo teórico: Los estudiantes teóricos adecuan y forman las reflexiones que efectúan en teorías complicadas y perfectamente basadas en la lógica. Especulan de forma secuencial, completando sucesos diversos en teorías relacionadas. Se deleitan examinando y extractando datos y su método de importancia lógica y coherente. No les gustan los criterios personales, las metodologías que utilizan para ejercitar su memoria y las acciones que son escasas de razonamiento claro.

Estilo Pragmático: A los estudiantes pragmáticos les atrae experimentar ideas, suposiciones y métodos nuevos, y demostrar si marchan de una manera real en las experiencias académicas. Les gusta indagar conceptos y situarlos en la práctica, les cansan e intranquilizan las tediosas disputas, entrando en controversia sin concluir en nada. Son esencialmente alumnos prácticos, adheridos a las circunstancias de hoy, a la que le gusta tener medidas y solucionar dificultades. Las dificultades son un reto y continuamente están indagando un modo sobresaliente de crear las cosas.

Según la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú afirma que los datos de la monografía realizada por Sotelo (2016), reconocen que los estudiantes poseen un estilo en gran manera determinando por su aprendizaje, el cual se define en el transcurrir de su formación esto lo comprobamos con la exploración determinada por los resultados que se obtuvieron en el análisis de las variables de los estilos de aprendizaje por medio del cuestionario de Honey, y esto se da claramente relacionado por la calidad de su educación profesional.

En estudios realizados en la Corporación Universitaria Lasallista realizada por López (2016), con relación a las variables sociodemográficas y los estilos de aprendizaje, se evidenció que los jóvenes que se encuentran en sitios de control penal se distinguen por la formación a partir del estilo de aprendizaje sensitivo a través de inducciones sensoriales, la encausan y entienden de modo secuencial y la aplican desde el estilo de aprendizaje activo; además, el estilo de aprendizaje que se repite en los jóvenes que se hallan internamente en el sistema de responsabilidad son de un estilo de aprendizaje sensitivo, el cual deja ver una mayor preferencia en la media.

Los Estilos de Aprendizaje se han transformado en parte fundamental y de gran valor para ayudar a que se dé una educación de calidad. El tener conocimiento en qué estilo de aprendizaje poseen los estudiantes con los que se tienen dentro del aula es esencial para adecuar las técnicas que los maestros organizan y presentan, y así ayudar a realzar sus altos estándares en el rendimiento académico (Gutiérrez, 2018).

La investigación realizada fue cuantitativa de tipo descriptivo correlacional, no experimental.

Metodología

La investigación realizada fue cuantitativa de tipo descriptivo correlacional, no experimental.

El tipo de muestreo realizado fue Censal ya que de entrada se contó con el número total de la población, que fueron 50 estudiantes de un programa tecnológico de Unisangil en la sede de San Gil, Santander Colombia; este tipo de método se utilizó para conocer los estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes con el objetivo de realizar un análisis de los resultados y tener las estrategias académicas para mejorar sus competencias en la educación impartida por el programa.

El instrumento que se aplicó fue el cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje, el cual se ha aplicado en diferentes investigaciones de impacto académico, en las cuales se denota una claridad frente a la evaluación y monitoreo de los tipos de aprendizaje en los estudiantes, es por ello que gracias a la búsqueda de literatura de impacto, se evidencia que dicho cuestionario cuenta con una alta confiabilidad, lo cual se comprueba con estudios que han aplicado Alfa de Cronbach, presentando un instrumento para mejorar la calidad de educación impartida a dicha población, según (Sheyla & Rivero, 2011), el cuestionario fue sujeto por Alonso en 1997 a las exigencias de fiabilidad y validez, donde se empleó la prueba Alfa de Cronbach en los cuatro estilos de aprendizaje (EA = 0.63, ER = 0.73, ET = 0.66 y EP = 0.59). La validez del cuestionario se efectuó los estudios a los contenidos con la colaboración de 16 jueces y por último se aplicó la Prueba de Contraste de Scheffé al igual que el análisis discriminante. Esta prueba fue adecuada para la población peruana por Capella en el 2002, y encontraron validez y confiabilidad a partir de una muestra de 310 estudiantes de una universidad privada de Lima. Esta prueba cuenta con validez de contenido y en cuanto a la confiabilidad se utilizó el Alfa de Cronbach para cada estilo (EA = 0.72, ER = 0.77, ET = 0.67 y EP = 0.85).

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) 1997 lo conforman 80 preguntas sencillas divididas en 4 grupos de 20 preguntas proporcionadas en los 4 estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Las preguntas están intercambiadas aleatoriamente constituyendo un solo conjunto. La calificación que consiga la persona en cada grupo será el nivel que identifique en cada uno de los 4 estilos de aprendizaje. La validez de la herramienta se

ejecutó por Alonso a través de diversos estudios: la investigación de contenidos a través de los estudios de las preguntas, análisis factoriales de las 80 preguntas, de las 20 preguntas de cada estilo y de los 4 estilos a partir de las mediciones de sus 20 preguntas (Zavala, 2008).

La aplicación del cuestionario CHAEA, se adaptó a un formulario de google forms para que fuera resuelto por los estudiantes de manera online con la condición de registrar el correo electrónico personal, el cual se les facilitó a los estudiantes a través de las redes sociales y su correo personal para que fuera resuelto por cada uno de los integrantes del programa. Luego de recibirlo, se trasladaron los datos de cada estudiante al formato original en Excel para conocer los resultados de los estilos de aprendizaje que identificaba a cada estudiante. Este análisis deja ver que la forma de aplicación del instrumento no incidía en los perfiles de aprendizaje, por ende, no alteraba los resultados.

Luego se llevó todos los resultados obtenidos al SPSS 22.0 del 25 de noviembre del 2013, para realizar los análisis descriptivos y correlacionales y tener la información estadística necesaria y obtener las conclusiones del estudio.

Resultados

Después de la recolección de los datos se construyó una base de información con la que, por medio de procesos estadísticos, se obtuvieron los resultados que dan respuesta al problema de investigación.

Los resultados que se generaron del programa tecnológico en Economía Solidaria de la fundación Universitaria de San Gil Unisangil, evidenció que predomina el sexo femenino, ya que 34 correspondientes al 68% de mujeres, esto indica que el programa en Unisangil donde se realizó el estudio, es una profesión donde predomina el género femenino al momento de elegir como carrera de formación profesional. El promedio de años de los alumnos es de 24 años con una desviación típica de 4,2 lo que muestra que la edad de los encuestados tiende a variar 6 años por encima y por debajo de la media de los encuestados. La mediana es de 24, lo que muestra que la edad del 50% de los alumnos se halla entre los 17 y 24 años mientras que el 50% restante se ubica entre los 24 y los 35 años.

El programa tecnológico cuenta con 5 semestres de estudio por ser tecnológico, lo que se observó que los tres primeros semestres del programa contaron con el mayor número de estudiantes, siendo el primer y tercer semestre los que tiene el número más alto contando con 22 estudiantes correspondiente al 44%, siguiéndole el quinto semestre con 14 estudiantes correspondiente al 28% y segundo y cuarto semestre con 14 estudiantes que corresponden al 28%. De acuerdo a los resultados el estrato socioeconómico se observa que 43 estudiantes correspondientes a un 86% sus viviendas se encuentran ubicadas en sectores clasificados en un estrato socioeconómico de nivel bajo, 7 estudiantes correspondientes a un 14% sus viviendas se encuentran ubicadas en el sector de estrato socioeconómico medio.

Se evidenció que el estilo de aprendizaje donde se ubican la media de los estudiantes del programa de tecnología de la institución donde se realizó la presente investigación es el reflexivo 57% y teórico 27%, estando presente en la mayoría de los estudiantes.

TABLA 1. Estilos de Aprendizaje

ESTILO	PORCENTAJE
Reflexivo	57%
Teórico	27%
Activo	8%
Pragmático	8%

Fuente: Elaboración propia (2019).

De tal manera el estilo de aprendizaje favorito por los alumnos encuestados se obtuvo al aseverar que los alumnos procuran acoger una actitud de espectadores que examina sus costumbres a partir de diferentes puntos de vista. Acumulan antecedentes y los examinan punto por punto previamente de lograr dar una conclusión. Lo relevante es la obtención de información y su comparación minuciosa, así que tratan en aplazar las soluciones todo lo que puedan.

Son cautelosos y estudian todos los alcances de cualquier gestión previamente de colocarse en

movimiento. En las tertulias abren sus ojos y oyen antes de platicar, tratando pasar como despreocupados. En orden de predilecciones se halla similitud en que el segundo estilo de aprendizaje predilecto es el estilo de aprendizaje teórico, lo que se logra aseverar que los alumnos del programa acomodan y constituyen las observaciones que ejecutan en teorías confusas y bien cimentadas en la lógica, cavilan de manera que el carácter se integra en hechos heterogéneos en teoría relacionadas, les gusta examinar y compendiar la información y su método de valores retribuye la lógica y la razón, se sienten arduos juicios relativos y los métodos de pensamiento y las acciones fuera de lógica.

A continuación, se muestra del estilo de aprendizaje reflexivo y teórico los cuales tienen un porcentaje significativo dentro de los estudiantes del programa.

TABLA 2. Estilo de Aprendizaje Activo

ESTILO DE APRENDIZAJE ACTIVO					
Válidos		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
	5	1	2,0	2,0	2,0
	6	2	4,0	4,0	6,0
	8	4	8,0	8,0	14,0
	9	2	4,0	4,0	18,0
	10	4	8,0	8,0	26,0
	11	8	16,0	16,0	42,0
	12	3	6,0	6,0	48,0
	13	10	20,0	20,0	68,0
	14	1	2,0	2,0	70,0
	15	5	10,0	10,0	80,0
	16	2	4,0	4,0	84,0
	17	4	8,0	8,0	92,0
	18	2	4,0	4,0	96,0
	19	2	4,0	4,0	100,0
Total	50	100,0	100,0		

Fuente: *Elaboración propia.*

TABLA 3. Estilo de Aprendizaje Teórico

ESTILO DE APRENDIZAJE TEÓRICO					
Válidos		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
	10	2	4,0	4,0	4,0
	11	2	4,0	4,0	8,0
	12	5	10,0	10,0	18,0
	13	3	6,0	6,0	24,0
	14	12	24,0	24,0	48,0
	15	8	16,0	16,0	64,0
	16	2	4,0	4,0	68,0
	17	6	12,0	12,0	80,0
	18	1	6,0	6,0	86,0
	19	6	12,0	12,0	98,0
	20	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Fuente: *Elaboración propia.*

Según los resultados en el SPSS los análisis correlacionales son significativos en el rendimiento académico de los estudiantes del programa con el estilo de aprendizaje reflexivo y el teórico. El resultado de la correlación es perfecto ya que el valor que dio es 1 según la medida de “r” Si $r = 1$, resulta una correlación positiva perfecta. El índice muestra una sumisión total entre las dos variables designada relación directa que es cuando una de ellas acrecienta, la otra también lo hace en proporción constante. Lo que muestra que el rendimiento académico tiene una dependencia total con el estilo de aprendizaje reflexivo.

TABLA 4. Correlación con el estilo de aprendizaje activo

CORRELACIONES			
		Rendimiento académico medido por promedio escolar	Estilo de Aprendizaje Activo
Rendimiento académico medido por promedio escolar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 50	-.351* .013 50
Estilo de Aprendizaje Activo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.351* .013 50	1 50
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).			

Fuente: Elaboración propia.

El estilo reflexivo dio como resultado una correlación con el rendimiento académico en los estudiantes del programa tecnológico en Economía Solidaria donde se implican la filosofía de la prudencia, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar, les gustan considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento, disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse adueñado de la situación y crean a su alrededor un dilema algo distante y condescendiente. Además, son ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos, exhaustivos, observadores, recopiladores, pacientes, cuidadosos, detallistas, elaboradores de argumentos, previsores de alternativas, estudiosos de comportamientos, registradores de datos, investigadores, asimiladores, escritores de informes, lentos, distantes, prudentes, inquisidores y sondeadores.

Conclusiones

En esta investigación se logró identificar que a los estudiantes que se les aplicó el instrumento se distribuyeron en los cuatro estilos de aprendizaje (reflexivo, teórico, activo y pragmático) propuestos por Alonso Gallego y Honey según (Esguerra & Guerrero, 2010). Por consiguiente, es posible concluir que, la importancia de los estilos de aprendizaje en el desarrollo de sus resultados de aprendizaje es significativo en su rendimiento académico, parte de estos resultados guardan relación con los hallazgos encontrados, como se evidenció en el marco teórico y en el desarrollo de esta investigación junto a los resultados encontrados. Además, los análisis dieron como resultado que la correlación del rendimiento académico con cada uno de los estilos de aprendizaje (resultó significativo el rendimiento con el estilo reflexivo y el estilo teórico), además, se analizó si los estilos de aprendizaje se correlacionan entre sí, lo que se muestran únicamente los resultados que sí fueron significativos. Espero que esta investigación sirva como base para plantear otras investigaciones que aporten modelos estadísticos robustos. Se le recomendó a la Institución y al programa:

- Realizar estudios cuantitativos para determinar otros factores que inciden el rendimiento académico de los estudiantes del programa.
- Diseñar métodos de enseñanza que favorezcan los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico que guardan correlación con el estilo activo y pragmático.
- Se sugiere a la dirección del programa socializar con los docentes del programa los resultados de manera que se conecten con el estilo de aprendizaje de los estudiantes buscando optimizar su rendimiento, dada su particular forma de aprender.
- Se recomienda que en futuras investigaciones se aplique este diseño de investigación para evaluar las formas de enseñar de acuerdo a los estilos de aprendizaje detectados en los estudiantes. Otra investigación se podría realizar como la de conocer las estrategias y formas de enseñar de acuerdo a cada estilo de aprendizaje detectado en los estudiantes del programa de Unisangil. Y por último, se convierte en una base, para hacer investigaciones futuras, en las que se pueda indagar por la influencia de otros factores, diferentes a los estilos de aprendizaje, como

profundizar en el rendimiento académico o indagar por los estilos de enseñanza de los docentes y hacer una comparación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Fuentes de consulta

Aparicio, G. O., & Ostos, O. O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 115-120.

Cazau, P. (2013). *Estilos de Aprendizaje: El Modelo de Kolb*. <https://studylib.es/doc/182506/estilos-de-aprendizaje--el-modelo-de-kolb>

Cisneros, V. A. (2004). Manual de Estilos de Aprendizaje. Mexico: Colecciones.

Corzo, G. N. (2016). *Criterios Pedagógicos, Didácticos y Organizativos para el Desarrollo de la Acción Tutorial en los programas Académicos a Distancia de UNISANGIL*. San Gil.

Esguerra, P. G., & Guerrero, O. P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 97-109.

Esquivel, F. P., González, G. M., & Aguirre, F. D. (2013). Estilos de aprendizaje. La importancia de reconocerlos en el aula. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-8.

Estrada, G. A. (2018). Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico. *Boletín Virtual*, 218-228.

Gutiérrez, T. M. (2018). Estilos de Aprendizaje, Estrategias para enseñar, su relación con el desarrollo emocional y "aprender a aprender". *Tendencias Pedagógicas*, 83-96.

López, R. A. (2016). *Estilos de aprendizaje de los adolescentes que se encuentran en el Sistema de Responsabilidad Penal en Medellín*. http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1677/1/Estilos_aprendizaje_adolescentes_SistemaResponsabilidadPenal.pdf

Perez, R. B., Santos, G. J., & Ruiz, A. J. (2007). 'ESTILOS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN*, 1- 25.

Rivera, C. L., y Bernal, P. O. (2018). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de los programas de pregrado de una Corporación Universitaria de la ciudad de Cartagena de Indias. *AGLALA*, 397-417.

Robles, A. (s.f). *Características de cada estilo*. <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/Kolb/kolb.htm>

Schleicher, A. (2016). *La educación en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Sotelo, A. D. (2016). *Estilos de aprendizaje y calidad de formación profesional de los alumnos del Centro de Formación en Turismo CENFOTUR - Filial Huaraz, 2013*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:y8nygWDyDKQJ:cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5036/Sotelo_ad.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy+&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=co

Tünnermann, B. C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 21-32.

Ullauri, M. M. (2017). *Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo*. 2015-2016 .

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5747/Ullauri_m_m.pdf?sequence=3

Zapata, R. M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

Zavala, G. H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DI91Z-Gx2PgsJ:cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/617/1/Zavala_gh.pdf+&cd=29&hl=es&ct=clnk&gl=co

VERANOS DE LA INVESTIGACIÓN-UG ESTRATEGIA PARA FORTALECER EL INTERÉS DE LA CIENCIA EN ALUMNOS DEL NMS-UG

Sandoval Anguiano Martha Patricia*. Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato-

Universidad de Guanajuato

paty_sa1@yahoo.com.mx

Castillo Anguiano Martha. Escuela de Nivel Medio Superior de Irapuato Universidad de Guanajuato.

martha_910@hotmail.com

Sandoval, M.P.; y Castillo, M. (2021). Veranos de la investigación-ug estrategia para fortalecer el interés de la ciencia en alumnos del NMS-UG. En D.G. Álvarez, A., I.Paz y A. Ojeda (Eds.), Letras Críticas en el ámbito educativo (pp.41-50).

<https://www.uniceba.mx/repositorio/>

Resumen

Ya que las tres funciones sustantivas de la las IES (Instituciones de Educación Superior) son la docencia, extensión e investigación hay que llevarlas a cabo para dar la formación integral a nuestros alumnos. La investigación en la UG (Universidad de Guanajuato), posee una larga trayectoria e implementa el programa de Veranos de la Investigación de la UG mediante una estancia de 5 semanas.

Por lo que se ha planteado el siguiente problema: ¿Los Veranos UG son una estrategia para fomentar la ciencia en alumnos del NMS (Nivel Medio Superior)? El objetivo de este trabajo es demostrar si el “Verano de la Investigación UG” realizado por alumnos del NMS es una estrategia para fomentar el interés de la Ciencia en ellos. El método utilizado fue la encuesta a los participantes; estos datos se procesaron a través del programa Windows 10, Excel 2016.

Los resultados muestran que a través de la prueba de χ^2 fomenta el interés en la Ciencia; participaron 57% de mujeres y un 43 % de varones. Las carreras y/o áreas del conocimiento que van a estudiar los alumnos son: Ingenierías con un 20.6 %, la segunda y tercera posición son para Ciencias Naturales con 14.7%, y medicina con 11.8% respectivamente.

Palabras Clave: Investigación, constructivismo, interés, carreras

Introducción

En el año 1994 inicia el Programa Veranos en la Universidad de Guanajuato, cuyo propósito es fomentar el gusto por la actividad científica en cualquiera de sus áreas disciplinares mediante una estancia de 5 semanas, donde se promueve y facilita a los jóvenes el acercamiento a la investigación científica al desarrollar una estancia con investigadores, en la mayoría del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que es el reconocimiento que se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional; esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al hecho de ser aceptados, se otorgan incentivos económicos a través de becas cuyo monto varía con los recursos para este programa; en el Verano-UG los alumnos desarrollan un proyecto o parte de este, asociado al Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, centrado en el alumno en donde se considera al estudiante como el elemento primordial en el proceso formativo, con los rasgos de ser libre y autoestructurante, (MEUG) (Universidad de Guanajuato, 2011), esta cualidad tan importante del hecho de que el alumno sea el actor principal en el aprendizaje tiene una realidad en su máxima expresión, pues realizan una investigación y darles la oportunidad de participar en un congreso con los resultados obtenidos. A partir del año 2013 se ha incorporado a alumnos del Nivel Medio Superior (NMS) con una matrícula de más de 25 mil estudiantes y en promedio participan alrededor de 55 alumnos, que es una forma de dar respuesta al atributo 5 del PLADI 2010-2020 (Universidad de Guanajuato, 2016) que es mantener una estrecha colaboración con cada uno de los campus, sus divisiones, departamentos y cuerpos académicos, permitiendo al Nivel Medio Superior potenciar permanentemente sus capacidades en el desarrollo de sus procesos de formación, producción y aplicación de conocimientos, y en la atención de problemáticas relevantes de Guanajuato y del país, así como el desarrollo sustentable global.

Referente Teórico

Como es sabido, las Universidades y las Instituciones de Educación superior, deben de responder a las necesidades de la sociedad a la que se deben y una forma de hacerlo es a través de la investigación, los productos derivados de ella, además del conocimiento generado y aplicado en la solución de problemas que permita que esa sociedad sea mejor.

En el siglo XXI o era del conocimiento, en donde este se produce cada vez a mayor velocidad y queda obsoleto en corto tiempo, una sociedad y una academia que no desarrollen investigación está fuera de lugar, ya que siempre estarán subordinadas a otras para que le venda bienes, servicios, tecnología y otros productos de la investigación, que solucionen parte de los problemas productivos y sociales de esa sociedad, aunado a un desarrollo limitado, poca vinculación con los sectores y avance científico limitado.

De ahí el papel estratégico que juega la investigación científica, que permitirán a los investigadores consolidar cuerpos académicos para tener los más altos estándares de calidad en ciencia y tecnología, a los alumnos darles una formación integral y a la sociedad responder a sus demandas.

En el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Guanajuato (PLADI 2010-2020), está el Programa de Investigación e Innovación y Tecnológica, cuyo objetivo es impulsar la investigación científica, la innovación y el avance tecnológico en áreas de relevancia científica o de importancia para el desarrollo económico y social sustentable de la región y del país, que se cumple en parte a través del Programa Veranos de la Investigación UG.

Para el tema de los Veranos que es una articulación en donde los subsistemas del Nivel Medio Superior y Superior de la UG tienen Planes y Programas actualizados y se tiene el enfoque por competencias lo cual implica buscar nuevas alternativas educativas, es una opción de nuevos horizontes educativos y diseños curriculares, como menciona Morín (1999) “Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar riesgos, modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”.

Así mismo, esta gran experiencia les da sentido de pertenencia a la UG a los estudiantes, pasión por conocer, ampliar relaciones interpersonales con otros alumnos de Nivel Superior y otros profesores investigadores, desarrollar valores como la responsabilidad, libertad y perseverancia tan necesaria para un buen investigador, también los anima a continuar con estudios de licenciatura y les abre el panorama de otras áreas del conocimiento. Al mismo tiempo se está contestando a la pregunta ¿Qué es la investigación científica? El Verano de la Investigación UG da parte

de esa respuesta, a través de esta experiencia que será de 5 semanas, donde se promueve y facilita a los jóvenes el acercamiento a la investigación científica al desarrollar una estancia con investigadores, la mayoría del Sistema Nacional de Investigadores, que son expertos en áreas muy específicas del conocimiento y darles la oportunidad de participar en un proyecto, conocer material bibliográfico, de laboratorio, informático, etc., que no conocían o no sabían manejar. Aprenden a reflexionar, aplicar valores, visualizar un mundo que no conocían, es decir, obtienen una formación integral. El programa de Veranos tiene 24 años de antigüedad y desde hace 6 años se ha incorporado a alumnos del Nivel Medio Superior (NMS) y los estudiantes tienen la oportunidad de reafirmar o rectificar su decisión sobre el área del conocimiento que seguirán estudiando a nivel licenciatura, ya que se pueden solicitar ser aceptados en un área específica, sin embargo, las opciones están en todas las áreas del conocimiento y Departamentos de la UG. El alumno participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables (DOF, 2008), y toman el mensaje de que hay solución a los problemas a través de la comprensión del mundo y de aplicar en toda su expresión el método científico que Galileo, Luis Pasteur o Marie Curie usaron magistralmente y que esa complejidad se puede concentrar en modelos o fórmulas. También aprenden a ser, convivir, conocer y hacer (Delors, 1994), movilizar conocimientos, resolver problemas de la vida real. Por lo tanto, se consolidan valores, se impulsan mejores niveles de vida, y se convierte en semilleros de investigadores jóvenes, marca su futuro, pues se está reconociendo su valía como estudiante que está bajo la asesoría de las mentes más brillantes y creativas del país.

Planteamiento del Problema

¿Los Veranos UG son una estrategia para fomentar el interés de la ciencia en alumnos del Nivel Medio Superior?

Hipótesis

Los alumnos del Nivel Medio Superior fortalecen su interés en la ciencia al participar en los Verano de la Investigación.

Objetivo

Demostrar que el “Verano de la Investigación UG” es una estrategia para fomentar el interés de la ciencia en los alumnos del NMS -UG

Metodología

El método utilizado fue el de un estudio descriptivo cuantitativo y cualitativo, a través de una encuesta a los participantes, elaborar una base de datos, procesar y obtener porcentajes del género así como el semestre, área del conocimiento y/o carrera que va a estudiar en el caso de los alumnos de 6to. semestre a través del programa Windows 10, programa Excel 2016, así como las respuesta a la pregunta sobre el hecho de haber participado en el verano-UG, le ayudó a interesarse más en la ciencia.

Variables

Las variables son: Número de Alumnos del NMS que participan en el Verano UG, el género, así como los semestres y las carreras y/o áreas para el caso de los alumnos de 4to. semestre que van a estudiar, y las respuestas a la pregunta de si el haber participado en el verano le ayudó a interesarse más en la ciencia.

Tamaño de la muestra

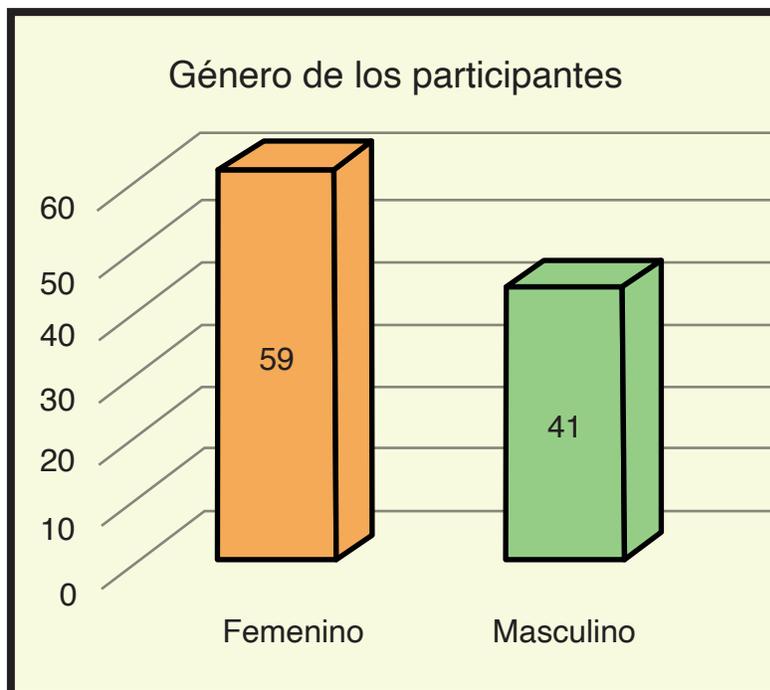
El tamaño de la muestra es de 55 participantes.

En este caso fue un estudio descriptivo cuantitativo y cualitativo utilizado fue la encuesta a los participantes, con la cual se elaboró una base de datos, se procesaron con el programa Windows 10, Excel 2016, obtener porcentajes del género así como el área, Divisiones y Departamentos del conocimiento en donde participaron, y las respuestas a la pregunta si el haber participado en el verano le ayudó a interesarse más en la ciencia, con la que se le realizó la prueba de χ^2 .

Resultados

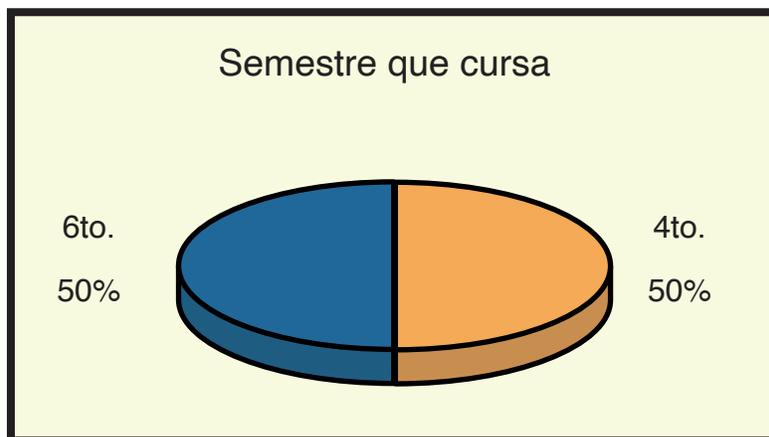
En la Figura 1 se puede observar que las mujeres son el 59% en comparación con los varones con un 41%, es decir, hay una proporción de 1.44:1 mujeres-hombres, coincidiendo por lo reportado por Bustos (2003), sobre la feminización de la matrícula, coincidiendo con que en la UG, que hay mayor cantidad de alumnas.

Figura 1. Género de los participantes en el Verano UG



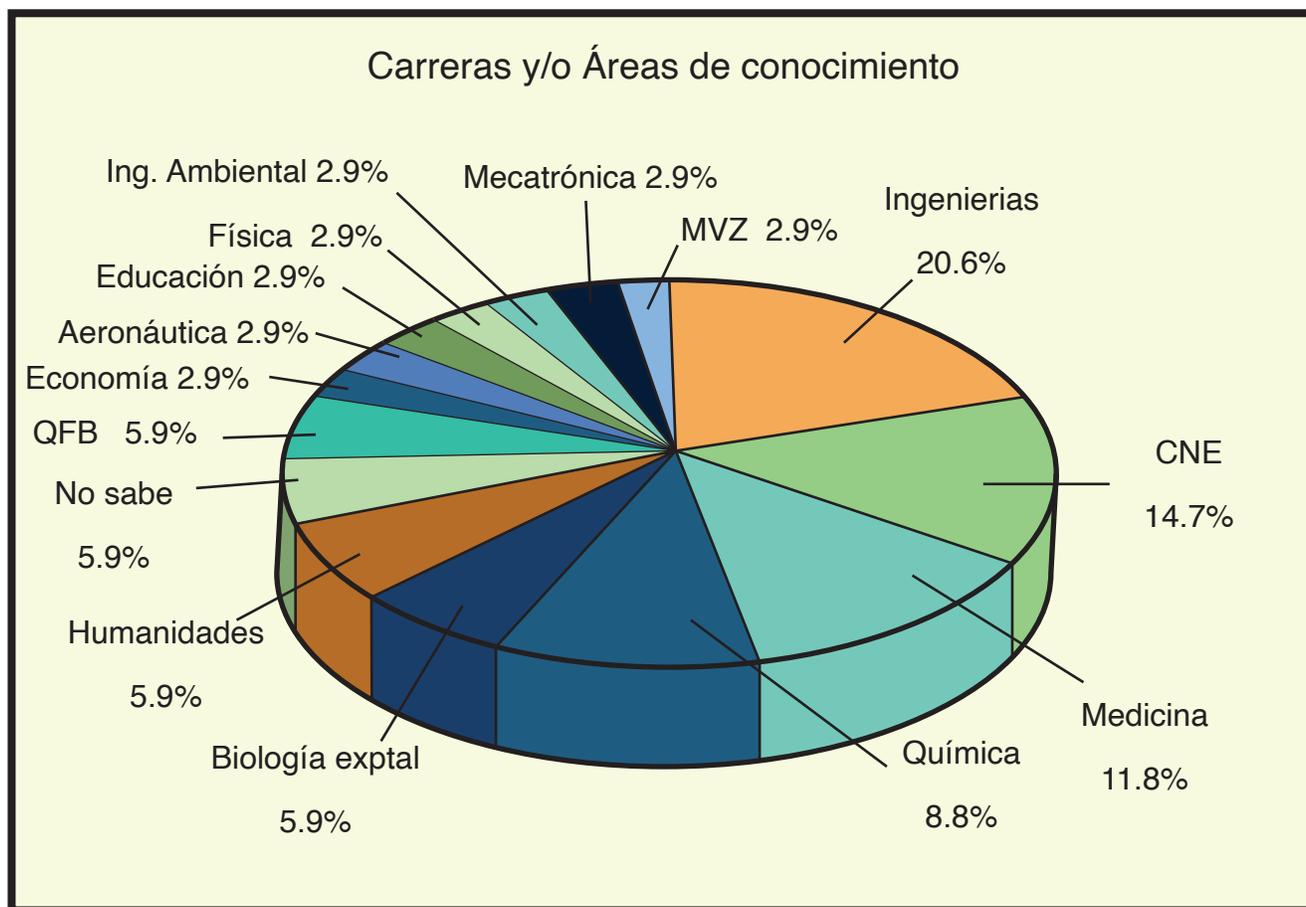
Con un 50% de participación en el Verano Ug de parte de los alumnos que están en 4to., y el otro 50% para alumnos que están en 6to. semestre, como se observa en la gráfica 2, es decir, los alumnos que pueden realizar esta actividad están equitativamente representados, indicador de que los alumnos se interesan en investigar a edades más tempranas, un alumno de 4to. semestre tiene una edad de 17 años.

Figura 2. Semestre que cursa el Verano



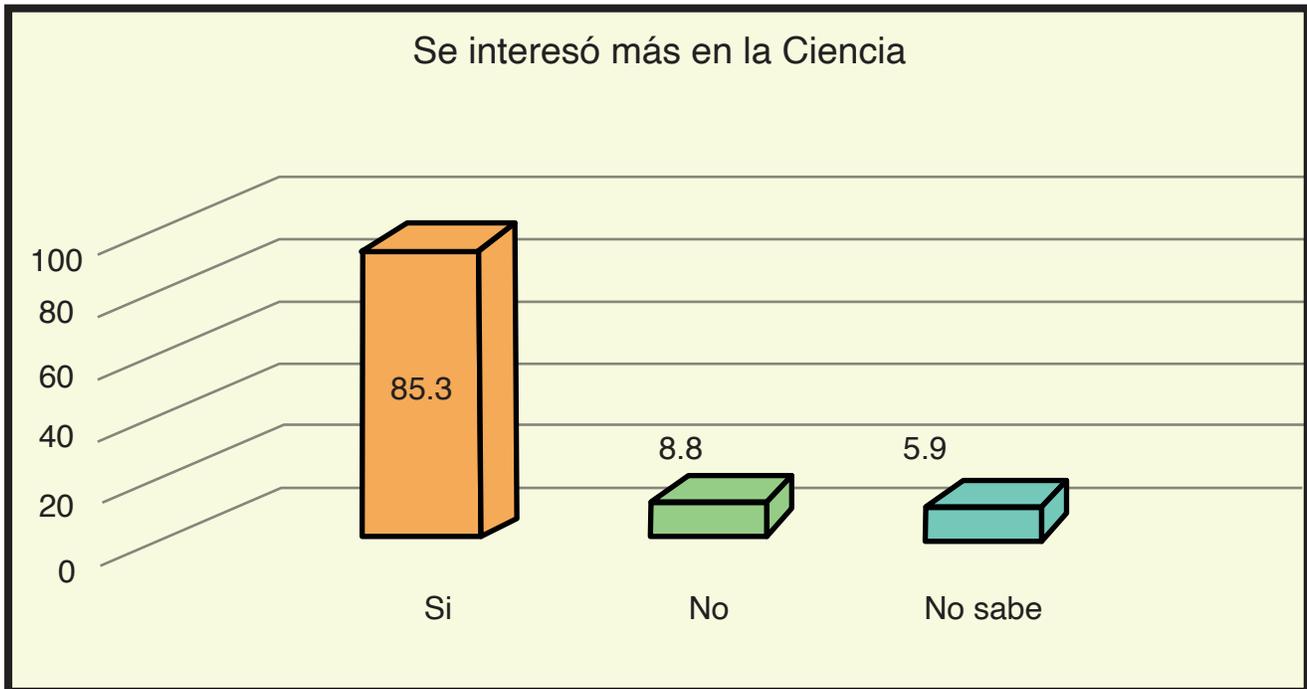
La carrera y/o área del conocimiento que desean estudiar los alumnos, después de haber realizado el Verano UG con mayor frecuencia es de un alto 20.6% para ingenierías; para las Ciencias Naturales y experimentales está el 14.7%, la carrera de Medicina ocupa la 3ra. posición con un 11.8% que para un país como México es muy importante, ya que son las áreas básicas en un país en desarrollo; luego está Química con un 8.8%; la 5ta. posición es para Biología, experimental, Humanidades, QFB y hubo alumnos que contestaron que no saben, con el 5.9%. El sexto lugar es para las carreras de Aeronáutica, Economía, Educación, Física, Ing. Ambiental, Mecatrónica y Médico Veterinario Zootecnista con un 2.9%.

Figura 3. Divisiones en donde se realizó el Verano



Con un altísimo 85.3%, los alumnos afirman que el hecho de haber realizado el Verano UG, les ayudó a fortalecer su interés en la Ciencia, después está, con un 8.8%, alumnos que respondieron no, ocupando un segundo lugar, con la respuesta de No sabe, y un 5.9% es la otra respuesta de los alumnos. Esta respuesta es fundamental ya que tendrá un gran impacto en las decisiones futuras del alumno.

Figura 4. Respuesta a la pregunta si después de haber realizado el Verano UG, le ayudó a interesarse más por la Ciencia.



Posteriormente, se llevó a cabo la prueba de χ^2 , para hacer el contraste matemático y tenemos que la prueba da como resultado una χ^2 calculada de 0.7352, contra una de tablas con un alfa de .05 y 2 gl nos da 5.991, por lo tanto, el haber participado en el Verano UG, les ayudó a fortalecer su interés en la Ciencia.

Conclusiones

1. El Verano de Investigación UG resultó una magnífica estrategia para fortalecer el interés de los alumnos que lo realizaron, en la ciencia, pues la mayor parte de los alumnos 85.3% confirmaron el hecho de fortalecer su interés en la ciencia, efectuaron una investigación, escribieron y presentaron un artículo científico en el Congreso, además de recibir una beca.

2. En la Estancia Veraniega la mayor proporción de los participantes es de mujeres con una proporción de 1:44-1 con respecto a los varones.

3. La mayor parte de las investigaciones realizadas fue en las ingenierías con un 20.6%, en segundo lugar, están las Ciencias Naturales con un 14.7%, el tercer lugar, es para la carrera de medicina con un 11.8%.

4. Con los veranos UG, se impulsan mejores niveles de vida, pues representan a las jóvenes promesas de México en el área de Investigación para que nuestra sociedad sea más justa y democrática que contribuya con nuevos descubrimientos, patentes y modelos para un mundo mejor.

Fuentes de Consulta

Bustos, R. (2003). *Mujeres y educación superior en México: recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas sociales* [Archivo PDF]. <http://132.247.171.154:8080/bitstream/Rep-UDUAL/73/1/Recomposici%C3%B3n%20de%20la%20matr%C3%ADcula%20universitaria%20en%20M%C3%A9xico%20a%20favor%20de%20las%20mujeres.pdf>

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103 [Archivo PDF]. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

DOF. (2008). *ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato* [Archivo PDF]. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [Archivo PDF]. <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaFuturo.pdf>

Universidad de Guanajuato. (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos* [Archivo PDF]. <https://www.ugto.mx/images/pdf/modelo-educativo-y-sus-modelos-academicos-universidad-de-guanajuato.pdf>

Universidad de Guanajuato. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020. Actualización 2016* [Archivo PDF]. <https://www.ugto.mx/images/pdf/pladi/plan-desarrollo-institucional-agosto-2016-.pdf>

LA INTERDISCIPLINARIDAD COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA: EN LA PERCEPCIÓN DEL CURSO DE DERECHO DISCENTE

Magali Ferreira De Menezes, Facultad De Ciencias Y Tecnología Profesor Dirson Maciel De Barros (FADIMAB)

magalimenezes@gmail.com

Cilene Magda Vasconcelos De Souza, Facultad De Ciencias Y Tecnología Profesor Dirson Maciel De Barros (FADIMAB)

cilenemagda@gmail.com

José Luiz Alves, Universidad De Pernambuco

luiz.alves@upe.br

Ferreira, M.; Vasconcelos, C. M. y Alves, J.L. (2021). La interdisciplinaridad como práctica pedagógica: en la percepción del curso de derecho discente En D.G. Álvarez, A., I.Paz y A. Ojeda (Eds.), Letras Críticas en el ámbito educativo (pp.51-60). <https://www.uniceba.mx/repositorio/>

Resumen

La interdisciplinaridad surgió a partir de la segunda mitad del siglo XX, los estudiosos comprenden que se trata de una forma de pensar y promover intercambios mutuos e interdependientes entre las diferentes ciencias. Esa práctica pedagógica viene ganando cada vez más espacio en la enseñanza superior, pero es necesario que haya más difusión y aprovechamiento. En esa perspectiva, el estudio buscó comprender la percepción de los alumnos del primer periodo del curso de Derecho, cursado en el periodo de 2020.1 en la Facultad de Ciencias y Tecnología Profesor Dirson Maciel de Barros (FADIMAB), basado en la experiencia obtenida en la interacción entre las disciplinas de Fundamentos de la Economía y Metodología del Trabajo Científico. El estudio de caso único fue el método elegido basado en la doctrina de Gil (2018), Marconi y Lakatos (2017). Aunque los resultados analizados en este estudio hayan sufrido las dificultades naturales impuestas por la pandemia causada por el COVID-19 en los sistemas de enseñanza, destacó el suceso de las acciones contenidas en el método propuesto, como la buena acogida de los alumnos analizados, resultando en la solicitud de que ese método sea multiplicado y extendido a otros profesores y periodos.

Palabras clave: Interdisciplinaridad, disciplinas, práctica pedagógica, discente, curso de derecho

Introducción

En el proceso de enseñanza aprendizaje, la interdisciplinariedad es comprendida como forma de unicidad del proceso. Se trata de una práctica pedagógica cada vez más presente en la enseñanza superior, teniendo en vista la evolución social a la cual la sociedad tiene vivido desde mediados del siglo XX.

Frente a tal escenario, este estudio se propone a comprender la percepción de los discentes del primer período del curso de bachillerato en Derecho cursado en 2020.1 de la Facultad de Ciencias y Tecnología Profesor Dirson Maciel de Barros (FADIMAB), a partir de la experiencia obtenida por medio de la interdisciplinariedad como práctica pedagógica involucrando las disciplinas de Fundamentos de Economía y Metodología del Trabajo Científico.

La inquietud motivadora para que el estudio fuera realizado partió de la necesidad de comprender la percepción de los discentes para que pueda mejorar y ampliar la interdisciplinariedad como práctica pedagógica en FADIMAB, tanto para las demás disciplinas y períodos, como para otros cursos, además de la búsqueda por la mejora de tal práctica en la enseñanza superior (Perez, 2018).

Referencial teórico

Con el advenimiento de las revoluciones industriales, el mundo se fue convirtiendo cada vez más complejo, fenómenos sociales y organizacionales motivaron los ciudadanos y profesionales a buscar habilidades que pudiesen ayudarles en la comprensión situacional y consecuentemente en la toma de decisión más asertivas (Coelho, 2017; Florentino & Rodrigues, 2015).

La interdisciplinariedad surgió a partir del año 1950, bajo la óptica de que la academia como parte integrante e indispensable en el proceso evolutivo social y profesional necesitaba buscar una forma de hacer con que el diálogo entre las diversas ciencias sea cada vez más posible. O sea, la interdisciplinariedad es una forma de pensar y de promover el intercambio mutuo e interdependencia entre varias ciencias (Melo, 2015).

La academia buscaba, por medio de la interdisciplinariedad, una nueva práctica pedagógica que pudiera proporcionar a los discentes experiencias alineadas a la complejidad del mundo moderno, haya vista el ser social está delante de una realidad que exige de ése, analizar un fenómeno

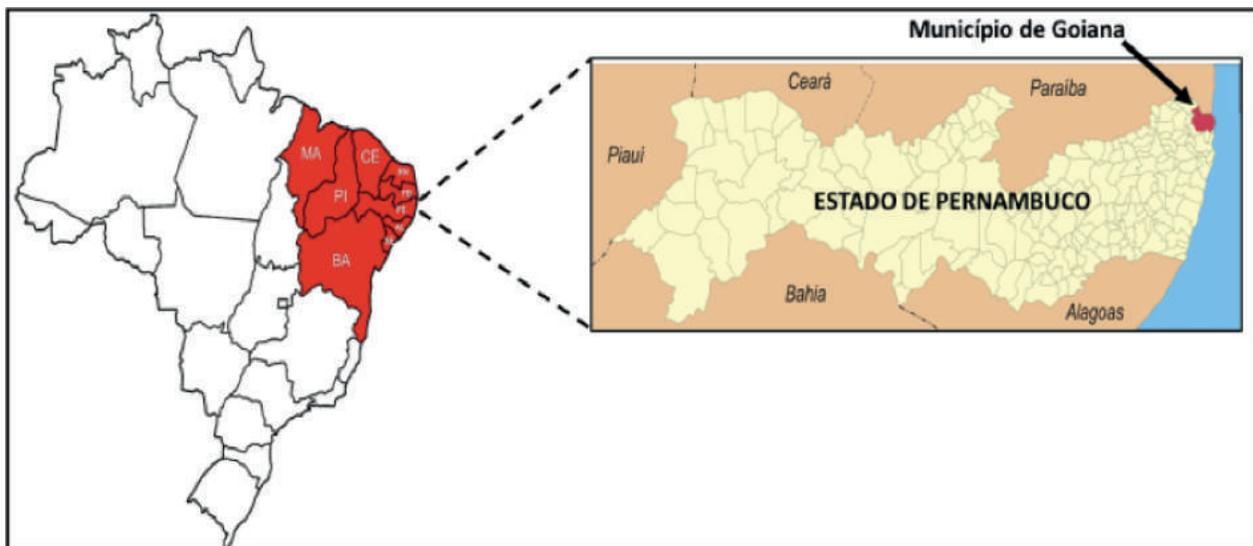
por diversos ángulos sin que haya la fragmentación de los saberes, con el intuito de entender la relación del todo y de las partes que lo constituyen (Perez, 2018; Oliveira & Santos, 2017).

El estudio necesitó apoyarse en métodos de investigación y eligió una Institución de Enseñanza Superior (IES) del Estado de Pernambuco como locus, teniendo el curso de bachillerato en Derecho como objeto de estudio.

Metodología

De acuerdo con Gil (2018), Marconi e Lakatos (2017), se trata de un estudio de caso único. Teniendo el locus la Facultad de Ciencias y Tecnología Profesor Dirson Maciel de Barros (FADI-MAB), localizada en la ciudad de Goiana, región de la Mata Norte del estado de Pernambuco, nordeste de Brasil.

Figura 1. Mapa de Brasil con destaque en la ciudad de Goiana / PE



Fuente: Infoescola. Adaptado por los autores (2020).

La FADIMAB es mantenida por la Autarquia do Ensino Superior de Goiana/PE, que está en funcionamiento desde el año 1979 y ofrece de forma regular los cursos de grado en Administración, Ciencias Biológicas, Derecho, Educación Física, Historia, Letras, Matemáticas y Pedagogía. La interdisciplinaridad ocurrió entre las disciplinas de Fundamentos de la Economía y Metodología del Trabajo Científico, las dos componen el objeto de estudio del presente trabajo y forman parte del rol de disciplinas obligatorias, componentes de la malla curricular del primer periodo del curso de bachillerato en Derecho. Las referidas disciplinas fueron ministradas por 02 (dos) de las autoras del presente estudio.

Las disciplinas fueron ofrecidas durante los meses de febrero y julio del año 2020, periodo en que el mundo sufrió con el inicio de la pandemia provocada por el nuevo corona virus (SARS-CoV-2). Por lo tanto, las clases fueron desarrolladas en dos modalidades distintas:

- a) presencial, en los meses de febrero y marzo ;y
- b) remotamente, entre abril y julio.

Siendo considerado tanto por los discentes cuanto por los docentes de Brasil y del mundo como un semestre complejo y desafiador.

La propuesta interdisciplinar fue presentada a los discentes con la siguiente estructura:

- a) Cada una de las docentes impartió el contenido (teoría) de su disciplina de manera individual;
- b) Las actividades (lectura de texto, confección de resúmenes, estudios dirigidos, elaboración y presentación de seminarios) eran demandadas por la disciplina de Fundamentos de la Economía;
- c) Las actividades eran desarrolladas basadas en el contenido estudiado en la disciplina de Metodología del Trabajo Científico.

Ejemplo: el texto para la confección del resumen indicado por la docente de la disciplina de Fundamentos de la Economía fue utilizado para el ejercicio de “fichamento”, tipos de resumen, reglas de la ABNT para citación y referencias.

- d) La puntuación de cada actividad ocurrió de forma independiente entre las dos disciplinas, cada una con sus reglas y especificidades.

La población fue constituida por los 39 (treinta y nueve) discentes matriculados en las disciplinas citadas. La recolección de datos fue realizada por medio de cuestionario online, por medio del Google forms (herramienta del Google), conteniendo 13 (trece) preguntas con opciones de respuestas tanto dicotómicas como de elección múltiple. El cuestionario fue aplicado entre los días 19 y 31 de octubre de 2020. De la población formada por 39 discentes, la muestra fue formada por 29 personas que respondieron.

Considerando así una muestra muy expresiva ante el escenario de no renovación de matrícula para el semestre de 2020.2, por parte de muchos discentes de la IES, motivados por la crisis económica, dificultad de acceso a la internet y de salud pública en la cual Brasil se encuentra.

Resultados

La pandemia ha presentado un escenario desafiador en muchos aspectos, para el área de la educación ha sido algo inimaginable. Es una rotura de paradigma diaria, un cambio de concepto gigantesco y, para ello, también es necesario que haya mucha resiliencia. Fue en esta perspectiva que los discentes del primer periodo del curso de Derecho de la FADIMAB cursaron el semestre 2020.1.

Cabe resaltar que la propuesta para que fuese desarrollada la interdisciplinaridad como práctica pedagógica para las dos disciplinas, fue pensada y planeada para ocurrir en un semestre “normal”, o sea, con clases presenciales, tanto que la propuesta para que los discentes tuviesen la oportunidad de conocer la interdisciplinaridad en aquel periodo lectivo fue hecha en la primera clase de las respectivas disciplinas y aceptada por todos los discentes del grupo.

Sobre los 29 discentes que compusieron la muestra, 56% de ellos indicaron que se consideran del género masculino y 44% del género femenino, 0% para la opción de que prefiere no responder.

La edad de los discentes se presenta de la siguiente forma: 62% tiene entre 21 y 30 años, 23% entre 31 y 40 años, 15% ocupan la franja etaria entre 41 y 50 años.

La FADIMAB consigue atender la población de la Zona da Mata Norte de Pernambuco, principalmente las ciudades vecinas de la ciudad de Goiana. De esa forma, 46% de los discentes investigados viven en Goiana y 47% viven en ciudades próximas y 7% viven en la ciudad de Recife, capital de Pernambuco.

Entonces, se comprende que esos discentes que viven en la capital y optan por estudiar en el interior del estado hacen el proceso inverso de muchos que, dependiendo del curso elegido, necesitan desplazarse para las grandes capitales para obtener la oportunidad de cursar la enseñanza superior.

Todos los discentes investigados cursaron el primer periodo del curso de bachillerato en Derecho en el semestre de 2020.1, estaban regularmente matriculados en las dos disciplinas que hicieron parte de la interdisciplinaridad discutida aquí, así como hicieron parte de grupos de trabajo con el objetivo de desarrollar actividades académicas que agregasen conocimiento de las dos disciplinas, pues estas tres categorías fueron factores condicionantes para que participasen de la investigación.

Entre los datos analizados se destaca la cuestión: ¿Hace cuánto tiempo que los consultados no estudian? En respuesta, fueron obtenidos los siguientes porcentuales:

- a) 46% para aquellos que llevaban entre 01 y 05 años sin estudiar;
- b) 23% para aquellos que llevaban entre 06 y 10 años sin estudiar; y
- c) los alumnos que llevaban más de 10 años sin estudiar representaron 31% de los consultados.

Significa afirmar que el grupo era muy heterogéneo en el sentido de que los discentes que concluyen la enseñanza media e ingresan automáticamente en la enseñanza superior necesitan de un tiempo más para la adaptación, pues como ya se sabe la propuesta de un grupo de grado es diferente cuando es comparado a un grupo de la enseñanza media. Al considerar que casi la mitad del grupo llevó más de 05 años sin estudiar, el proceso para la adaptación de los discentes es más compleja, así como el desafío de los docentes para involucrar esos alumnos por medio de prácticas pedagógicas motivadoras.

Partiendo de esa idea, también fue comprobado si el curso de bachillerato en Derecho de la FADI-MAB iniciado en 2020.1 era el primer acceso de los discentes a la enseñanza superior, 84% de ellos contestaron que sí, y 16% contestaron que no, es decir, estos cursan por segunda vez o tercera un curso de nivel superior, además de que 84% de la muestra no obtuvieron cualquier experiencia con la dinámica característica de la enseñanza superior antes de 2020.1.

Al paso que cualquier curso avance en su contenido, los discentes pueden comprender sobre la forma que mejor aprenden, lo que mejor consiguen estudiar; y cursar el primer período de un curso con duración de 05 años, como es el caso del curso de bachillerato en Derecho, es algo muy incipiente en el sentido de obtener experiencia de estudio.

Frente a eso, los alumnos fueron cuestionados si esta fue la primera oportunidad que tuvieron para desarrollar actividades académicas que pudiesen contemplar el aprendizaje de 02 (dos) o más disciplinas. Como resultado, 85% de los alumnos investigados contestaron que fue la primera vez que tuvieron esa experiencia, 15% informaron ya haber obtenido esa experiencia en oportunidades anteriores.

De esa manera, se puede percibir que los discentes investigados vivieron simultáneamente varios tipos de experiencias, como:

- a) acceso a la enseñanza superior y su dinámica característica;
- b) interdisciplinaridad;
- c) aislamiento social causado por el nuevo coronavirus (SARS-CoV-2).

Ese último provocó una migración de las clases presenciales para la clase remota. Se destaca que, debido al inicio de la pandemia, las docentes impartieron solamente 02 clases presenciales, considerando que las disciplinas tenían 30 horas con clases quincenales.

Frente a tantos factores adversos que podrían contribuir para que los alumnos no tuvieran una buena experiencia con la interdisciplinaridad propuesta, 100% de los 29 discentes investigados contestaron que la vivencia fue positiva. La experiencia fue tan buena que todos los investigados contestaron que a ellos les gustaría tener más experiencias como esta.

El cuestionario online contenía un espacio disponible para que los discentes pudieran justificar sus respuestas en lo que atañe a la experiencia de haber sido positiva o negativa. Algunas de las respuestas fueron organizadas en la tabla 1:

Tabla 1. Interdisciplinaridad en la visión de los alumnos

CÓDIGO DEL DISCENTE	RESPUESTA
A 01	Queda más fácil aprender y comprender utilizando ese método de enseñanza, me gustó mucho.
A 05	Fue de extrema importancia, visto que pudimos tener la experiencia de interconectar las dos disciplinas y ver que ellas se correlacionan, además de tener una investigación profundizada y específica y presentar de manera confortable y estimulante sobre los diversos temas que fueron propuestos.
A 10	Fue interesante unir las dos disciplinas en una única actividad, pues tuvimos que utilizar la creatividad y estudio para desarrollarla sin perder el foco de ninguna disciplina.
A 15	Con la unión de las dos disciplinas, ganamos tiempo y pudimos aprovechar más los contenidos.
A 20	Queda más fácil aprender y comprender utilizando ese método de enseñanza, me gustó mucho.
A 25	Sí, pues las dos disciplinas tienen conexión en la cual fue de suma importancia para el aprendizaje, la metodología del trabajo científico con su parte práctica y la economía en su parte teórica.

Fuente: Elaborado por los autores

La tabla 1 presentó la percepción de los discentes. La percepción positiva de los discentes sobre la interdisciplinaridad como práctica pedagógica fue unanimidad. De ese modo, las respuestas elegidas para componer la tabla 01 consideró como criterio de inclusión aquellas respuestas que demostraron el posicionamiento de los discentes de forma más enfática por medio de la escrita. El discente identificado como A 05, percibió la interdisciplinaridad como de “extrema importancia”, demostrando grande receptividad y entendimiento sobre la relevancia de tal práctica pedagógica. Los discentes A 10, A 15 y A 20 mostraron mucha satisfacción con la experiencia propuesta, creyeron que ganarían más tiempo, haya vista que estudiaron los mismos textos y desarrollaron la investigación sobre el mismo tema para atender las dos disciplinas. Todo eso, considerando el momento delicado y atípico vivido por los alumnos de todo el mundo.

Conclusión

La interdisciplinaridad como práctica pedagógica está cada vez más presente en las instituciones de enseñanza superior de Brasil. El presente trabajo fue concluido con éxito, en lo que se refiere a comprender la percepción de los discentes del primer periodo del curso de bachillerato en Derecho cursado en 2020.1 de la Facultad de Ciencias y Tecnología Profesor Dirson Maciel de Barros (FADIMAB).

Los discentes investigados fueron categóricos al afirmar que a ellos les gustó la experiencia, que quieren que se repita en otros períodos, que fue algo innovador. Ante tal afirmación, aún se considera las adversidades que podrían haber sido motivo para que la interdisciplinaridad propuesta por las dos docentes hubiera fracasado, llevando en cuenta en periodo pandémico provocado por el nuevo coronavirus (SARS-CoV-2) que motivó la suspensión de las clases presenciales que requirió un tiempo para la adaptación de todos los actores involucrados.

Así, como propuesta para estudios futuros, se registra la necesidad de que haya un análisis comparativo entre los discentes de diferentes cursos, que sea propuesta la interdisciplinaridad con la participación de todas las disciplinas del periodo para que se transcurra poco tiempo para que la experiencia sea vivenciada por todos los docentes y discentes de la Institución.

Fuentes de consulta

BRIZOLLA, E. & SANTOS, F. N. (2017). PRESSUPOSTOS E DEFINIÇÕES EM INTERDISCIPLINARIDADE: diálogo com alguns autores. INTERDISCIPLINARIDADE, v. 11, p. 73-87. <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/download/34709/23806>

COELHO, G. B. (2017). Ciência, sociedade e complexidade: da disciplinarização do conhecimento à emergência de programas de pós-graduação interdisciplinares no Brasil. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 14, p. 1-22. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2017.v14.1455>

FLORENTINO, J. A.; RODRIGUES, L. P. (2015). Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação: desafios à formação docente. Educação Por Escrito, v. 6, p. 54-67. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.17410>

Gil, C. A. (2018). 1946-Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 6. ed. Atlas.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. (2017). Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas.

MELO, W. A. C. R. (2015). A INTERDISCIPLINARIDADE: A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE UM CONCEITO. X ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL. http://www.historiao-oral.org.br/resources/anais/11/1438818370_ARQUIVO_ArtigoINTERDISCIPLINARIDADEATRAJETORIAHISTORICAEUMCONCEITOWilmaACRAdeMelo.pdf

PEREZ, O. C. (2018). O Que é Interdisciplinaridade? Definições mais comuns em Artigos Científicos Brasileiros. INTERSEÇÕES - REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES, v. 20, p. 454-472. <https://doi.org/10.12957/irei.2018.39041>

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN MICROECONOMÍA VINCULADAS A LA ERA DEL CONOCIMIENTO

Boscán, Mariby

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

maribyboscan@yahoo.com

Sandrea, Maryana, Universidad del Zulia, Maracaibo Venezuela

marysandrea@yahoo.com

Boscán, M. y Sandrea, M. (2021). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias en microeconomía vinculadas a la era del conocimiento. En D.G. Álvarez, A., I.Paz y A. Ojeda (Eds.), *Letras Críticas en el ámbito educativo* (pp.61-76). <https://www.uniceba.mx/repositorio/>

Resumen

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación por competencias se consideran indispensable para el futuro profesional, permitiéndole obtener y perfeccionar sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con el perfil de egreso de la profesión en la cual se forma. El objetivo principal de esta investigación fue analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias en microeconomía, vinculadas a la era del conocimiento. Este estudio se encuentra enmarcado teóricamente bajo las estrategias de enseñanza-aprendizaje, enfoques de competencias y la era del conocimiento. Metodológicamente se caracteriza por ser de tipo descriptivo- documental con un diseño no experimental. Los hallazgos revelaron que es fundamental el fomento e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de lograr desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas que faciliten el poder aprender y convertir la información obtenida en aprendizaje. Se concluye que la formación por competencias en microeconomía, corresponde con las exigencias de la sociedad del conocimiento y la era digital en una medida moderada a alta, no obstante, en la implementación es baja, pues los problemas presupuestarios de la universidad y economía venezolana en general han agravado notablemente las posibilidades de fomentar en el alumno el desarrollo de competencias informáticas e informacionales.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, competencias, formación por competencias, era del conocimiento, microeconomía

Introducción

Las instituciones de educación superior como sociedad educativa y formadora, “determina lineamientos para alcanzar sus propósitos fundantes: la formación cognitiva, profesional y ética, en los diferentes campos del saber” (Gaviria, Gómez y Patiño, 2008, p.60), planteados como objetivos estratégicos en general; sin embargo, para que éstos se logren de manera efectiva, es necesario contar con actores y ambientes que planteen, promuevan, y realicen los quehaceres del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, cabe resaltar que en “los últimos años el proceso de inserción laboral de los recién egresados de las universidades, se ha convertido en un procedimiento complejo, caracterizado por mayores exigencias para el desempeño en el trabajo, mayor competitividad, requisitos, entre otros” (Rabanal, et al, 2020, p.251), lo cual ha conllevado a repensar la formación de los futuros profesionales, implementando estrategias que les ayuden a desarrollar competencias que les permita enfrentarse con éxito a las exigencias del mercado de trabajo.

En ese sentido, para el fomento e implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de lograr desarrollar en los estudiantes estas habilidades, así como el impulso de un “aprendizaje autónomo, donde el estudiante asume una posición activa dentro de su proceso formativo” (Gaviria, et al, 2008, p.61), alcanzando uno de los objetivos primordiales de la educación como es “posibilitar que el estudiante sea capaz de construir sus propios conocimientos a partir de sus experiencias previas y de las informaciones a las que puede acceder” (Varguillas y Bravo, 2020, p.220); es fundamental el empleo de metodologías que faciliten al estudiante el poder aprender y convertir la información obtenida en aprendizaje.

Al respecto, es de resaltar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tal como lo señalan Varguillas y Bravo (2020): “...no solo proveen herramientas, medios, recursos y contenidos, sino, principalmente, entornos y ambientes que promueven interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa” (p.220). Asimismo, Compte y Sánchez (2019), declaran lo importante que resulta contar en la enseñanza, entre otras, con: “...prácticas de investigación e intervención, que incluyan metodologías de aprendizaje, con la finalidad de

promover el uso de diversas Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como metodologías en red, tutorías in situ o en entornos virtuales” (p.134), que faciliten el desarrollo de habilidades en el estudiante; sobre todo en estos tiempos tan difíciles que está tocando vivir en el mundo, a causa de un virus que afecta el normal desenvolvimiento de la vida, no solo en el aspecto académico, sino también en lo económico, político, social, familiar, entre otros.

Lo anterior es dado porque el inicio de la segunda década del siglo XXI se inauguró con un acontecimiento que, sin lugar a dudas, marcará el decurso histórico de los años por venir. Desde que comenzara el año 2020, la humanidad ha sufrido a nivel mundial las consecuencias de la enfermedad del COVID-19 ocasionada por el coronavirus SARS-CoV-2, pues no sólo países asiáticos o europeos han sido territorios en donde se ha propagado la pandemia del COVID-19, sino que también en África y América se ha esparcido esta enfermedad. Se ha constatado, pues, que este virus ostenta el rango de pandemia a nivel mundial, dado que a nivel médico se considera como tal estado cuando se cumplen dos requisitos, en primer lugar, que el brote epidémico traspase el continente, y en segundo término, que los casos que concurren en cada país o Estado ya no sean importados del exterior, sino provocados por transmisión a nivel comunitario; por lo cual, prácticamente la totalidad de los países del mundo adoptaron las medidas que han considerado más oportunas en relación con sus propias singularidades a efectos de detener el contagio, primordialmente.

En ese orden de ideas, el impacto de la referida crisis sanitaria de orden global, ha incidido notablemente en el ámbito educativo, lo cual ha: “...conllevado a una transición de un uso escaso a mayor de las tecnologías digitales, para minimizar los efectos de posible paralización de la academia e investigación en las instituciones de educación superior” (Paredes-Chacín, Inciarte y Walles-Peñaloza, 2020, p.100); de allí, la importancia de la gestión en tecnologías digitales como apoyo a la educación a distancia (Briceño, et al, 2020), empleadas para mitigar los riesgos vinculados con la gestión formativa, y la continuidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje en estos escenarios. “La educación de hoy debe proporcionar a las personas suficientes habilidades digitales para interactuar en el mundo” (Ortiz- Colón, Ortega-Tudela y Román, 2019, p.13).

Esta situación representa un gran reto que comienza con un profesorado capaz de evaluar la relevancia y confiabilidad de la información, como principales agentes del cambio, mostrando una cercana relación con los medios, "...reflexionando sobre aspectos fundamentales para la mejora en competencia digital y en alfabetización mediática" (Ortiz-Colón, et al, 2019, p.12), con la finalidad de formar profesionales competentes; destacando la determinación y efectividad de la utilización de las tecnologías digitales así como las principales plataformas e infraestructuras que proveen contenidos, los cuales "...soportan procesos sincrónicos y asincrónicos en la educación superior, convirtiéndose en factor competitivo, al garantizar la conectividad, durante y pos pandemia" (Paredes- Chacín, et al, 2020, p.100).

A tenor de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación de competencias en microeconomía, vinculadas a la era del conocimiento, para lo cual, se empleó un tipo de investigación descriptiva documental con un diseño no experimental, así como una intervención primaria en lo que respecta a la cátedra de Microeconomía, impartida en la escuela de economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia en Venezuela. En ese sentido, se presenta el análisis de enfoques teóricos, mediante los cuales se fundamentan las variables estrategias de enseñanza-aprendizaje y formación por competencias, así como las dimensiones que las determinan, seguida del análisis de resultados como base para la disertación y presentación empírica cuya visión sistémica, contribuya con los aspectos concluyentes.

1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Es relevante dar una mirada al espacio curricular desde el conocimiento estratégico, puesto que las estrategias de aprendizaje se incluyen en el marco de la enseñanza de los contenidos (Gaviria, et al., 2008), en las distintas disciplinas que se imparten en las instituciones de educación superior, constituyéndose en una alternativa para trascender a un enfoque complejo e integrado; dado que tal como lo señalan Peley, Morillo y Castro (2007): "...los factores curriculares y contextuales, que muchas veces se consideran insignificantes, repercuten directa e indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.61), ofrecido en estas instituciones, permitiendo la

transformación del mismo, con el fin de lograr una formación más holística. Al respecto, Peley, et al (2007), sostienen que:

Las estrategias instruccionales indican las actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del docente o el alumno que tornen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos. Éstas deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumno, y al propio tiempo, responder a la simplificación del esfuerzo, a la eficacia y a la utilización de criterios de selección fundamentados en la naturaleza de la asignatura y los objetivos establecidos (p.61).

En ese sentido, las estrategias de enseñanza están referidas a los procedimientos o recursos empleados por el agente de enseñanza con la finalidad de promover aprendizajes significativos en los estudiantes, en tanto que las de aprendizaje, se relacionan con el “proceso mediante el cual el estudiante elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje” (Gaviria, et al, 2008, p.67), garantizándole un aprendizaje eficaz, así como fomentando su independencia. Por lo tanto, el proceso de enseñanza- aprendizaje requiere crear escenarios en los que el estudiante desarrolle el aprendizaje de estrategias para facilitar la aprehensión de los conocimientos, contribuyendo a formarlo con una postura activa, estratégica y autónoma.

2. Formación por competencia: Aproximaciones teóricas

La educación universitaria, según el Art. 29 de la Reforma de la Ley Orgánica de Educación 2009, tiene como finalidad la formación de profesionales e investigadores de la más alta calidad, favoreciendo su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer una sólida infraestructura que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sea soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas. Por lo tanto, “...las universidades como instituciones formadoras de futuros profesionales ante los constantes cambios a nivel tecnológico, económicos, políticos, entre otros, actualmente tiene la responsabilidad de preparar recurso humano competente y capaz de dar respuesta a las diferentes situaciones” (Morillo, Vargas y Villa, 2011, p.231), con las cuales pueda enfrentarse en el campo laboral.

En ese sentido, de acuerdo con Bustamante, et al (2012), la palabra competencia es asumida como un concepto: "...re-contextualizado que se ha ido transformando, en base a los significados que originalmente se han proporcionado en diferentes contextos" (p.28), no obstante, esta definición tiene muchas dimensiones, "determinándose su significación desde los diversos ámbitos tales como el educativo, laboral, cultural, social y, más aún, en la gestión humana" (p.96). Las competencias como "...referencia formativa se formulan en el ámbito de la formación profesional o laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas" (De Pablos, 2010, p.9). No obstante, con el tiempo, gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionales desde una visión más integral, añadiendo a los diferentes currículos la formación por competencias.

Al respecto, Cejas, et al (2019) sostienen que la formación por competencia es: "...un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución" (p.95), puesto que fomenta en los individuos aptitud para aprender, comunicar, trabajar en equipo, enunciar diagnósticos así como hacer propuestas de mejora, entre otros, mostrando su capacidad de análisis basadas en el saber.

De igual manera, Rabanal, et al (2020), sostienen que: "...el desarrollo de competencias personales y sociales tiene gran importancia, debido a que (...), permitirían mostrar que los profesionales egresados pueden mejorar su empleabilidad y ocupabilidad, profundizando sus conocimientos teóricos" (p.251), inclusive antes de terminar la carrera profesional, por lo cual, forman parte de las estrategias institucionales que ayudarán con la inserción de éstos en el mercado laboral, evidenciando que la posibilidad de éxito, no solo depende de asuntos relacionados al estudio académicos, o nivel de coeficiente intelectual, sino que además, muestra gran relevancia la capacidad que pueden desarrollar las personas con el fin de controlar sus emociones, tener empatía, enfrentar las adversidades, así como también las habilidades de socialización que les permiten afrontar los retos de la vida diaria. Asimismo, Rabanal, et al (2020), manifiestan que la persona

formada profesionalmente en competencias es aquella que tiene “conciencia de sus emociones, comprenda los sentimientos de los demás, posea aptitudes para afrontar los retos de la vida y habilidades sociales para relacionarse en su entorno” (p.255), es decir, un ser humano capaz, competitivo y que logra insertarse en el mundo laboral sin restricciones.

Por su parte, De Pablos (2010, sostiene que luego de un amplio estudio considerando la perspectiva interdisciplinar y la transversalidad llegó a la “conclusión de que las tres dimensiones más relevantes para desarrollar en términos de competencias eran: la socialización, la autonomía personal y la capacidad para interactuar con la tecnología” (p.10), y que por tanto, el aprendizaje basado en competencias implica además la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, permitiendo a las personas desarrollar las capacidades metacognitivas que viabilizan un aprendizaje autónomo y autodirigido. En ese sentido, el desarrollo de las competencias:

Requiere su constatación en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de éste, entendidos en términos de resultados de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se ha alcanzado el dominio de la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas (De Pablos, 2010, p.10).

Es por ello que el modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles: básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas se refieren a las capacidades intelectuales necesarias para el aprendizaje de una profesión; tales como cognitivas, técnicas y metodológicas, las cuales en su mayoría son alcanzadas en los niveles educativos previos (por ejemplo, el uso adecuado del lenguaje oral, escrito y matemático); las genéricas, representan la base común de la profesión, referida a las respuestas complejas que se tienen para las situaciones concretas de la práctica profesional; y por último, las competencias específicas, vinculadas a condiciones específicas de ejecución, conformando la base particular del ejercicio profesional (De Pablos, 2010).

3. Formación de competencias en microeconomía

El currículo y la concepción educativa venezolana se fundamenta legalmente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional Constituyente, 1999), en sus artículos 102 al 110, en los cuales se reconoce a la educación como derecho humano, democrática, gratuita (hasta el pregrado en instituciones del Estado) y obligatoria (hasta el nivel medio diversificado), además de destacar su carácter de servicio público. Asimismo, el artículo 109 consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas o currículos y por tanto las vías para la formación de competencias en las distintas ramas del saber, incluyendo la microeconomía.

Lo anterior, reforzado en el artículo 34 de la Ley Orgánica de Educación (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009), numeral 2, que garantiza la libertad para crear programas de formación profesional en las universidades autónomas, como lo es La Universidad del Zulia (LUZ). Así como la Ley de Universidades (Congreso Nacional de Venezuela, 1970), en su artículo 9, numeral 2, contempla la autonomía académica que incluye el diseño y transformaciones en las unidades curriculares. Estas leyes dan fundamento legal a los cambios en el modelo de currículo por competencias que LUZ ha realizado, al resaltar que es responsabilidad de las instituciones de educación superior formar profesionales integrales, capaces de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social, promover su actualización y mejoramiento, conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.

La Economía es, en términos generales, el estudio de la asignación de recursos escasos entre diferentes usos alternativos; esta definición destaca que no hay suficientes recursos para producir todos los bienes y servicios que se requieren para satisfacer todas las necesidades, por tanto, se debe elegir, de forma implícita o explícita cómo se usarán los recursos. En ese ámbito, la microeconomía adquiere relevancia puesto que es una rama que analiza y postula reglas de comportamiento referidas a los consumidores, las empresas y el mercado; permitiendo la comprensión del proceso de asignación de los recursos entre usos alternativos y el papel que en dicho proceso juegan los precios y los mercados, centrando su atención en la toma de decisiones de

consumidores y productores (empresas) de forma individual, enfrentados a las restricciones que le impone el mercado.

En este sentido, la unidad de formación Microeconomía, se refiere al estudio de esas decisiones que hacen las unidades individuales del sistema económico: familias, empresas y Estado, así como la medida en que los resultados en el mercado satisfacen las necesidades básicas de los seres humanos, permitiéndole a los estudiantes de Economía crear modelos sencillos de las distintas actividades que desea estudiar para explicar la realidad económica. La importancia de esta unidad curricular radica en que ésta le proporciona al estudiante las herramientas necesarias para analizar el rol de los consumidores y de las empresas dentro de un mercado, que a su vez, forma parte de la economía local, nacional y/o global generando a su vez una serie de interrelaciones a nivel macroeconómico. Asimismo, le permite desarrollar competencias generales, básicas y específicas de la carrera para la comprensión del sistema económico y el manejo adecuado de los recursos.

De igual forma, este programa formativo promueve actividades y acciones para que el estudiante experimente y se involucre en el campo laboral a través de la observación y la utilización de modelos, desplegando competencias relacionadas a la investigación, pensamiento crítico, tecnologías, comunicación y el emprendimiento; a su vez fomenta el aprendizaje autónomo y continuo, el liderazgo y la visión sistémica estratégica.

4. Competencias básicas en la era digital

De acuerdo con Castells (2006); Pineda (2009); Viñals y Cuenca (2016); y Pérez, et al (2018), la sociedad del conocimiento y la era digital se ha caracterizado por la exacerbada generación y accesibilidad de información (útil y no), la era digital implica una sociedad tecnologizada, donde la tecnología (dispositivos, apps, internet y otros) han transformado los estilos de vida, hábitos, costumbres, y en general todo aspecto de la vida cotidiana; por supuesto, no puede escapar de ello los procesos de enseñanza- aprendizaje ni las transformaciones curriculares de los centros educativos.

Este tipo de sociedad requiere profesionales capaces de trabajar en equipo con pares en cualquier parte del mundo (competencias colaborativas); generar aprendizaje autónomo (utilizando las tecnologías de información y comunicación “TICs”, como videos, audios educativos y otros) (Bustos, 2005); diseñar estrategias

basadas en pensamiento crítico para el logro de objetivos específicos en distintos campos de acción, entre otras (Núñez-López, Ávila-Palet y Olivares-Olivares, 2017). Por lo cual, en este contexto se hacen necesarias nuevas competencias profesionales, denominadas competencias digitales (informáticas e informacionales). Según el informe del proyecto europeo DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe (Ferrari, 2013), ser competente, en términos digitales, significa adoptar las siguientes 5 dimensiones:

1. **Información:** Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. **Comunicación:** Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. **Creación de contenido:** Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos así como contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual al igual que las licencias de uso.
4. **Seguridad:** Protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. **Resolución de problemas:** Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

La era digital requiere de competencias informáticas e informacionales. De acuerdo con De Pablos (2010), las primeras tienen que ver con el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TICs, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para alcanzar objetivos específicos; en tanto que, las competencias informacionales, son definidas como el cúmulo de conocimientos, habilidades, destrezas y conductas que instruyen a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde pueden localizarla, cómo evaluar, cuál es la más idónea, así como darle el uso adecuado en relación con el problema que se les plantea. Por lo tanto, esta última competencia favorece la adquisición por parte del estudiantes de las habilidades, relacionadas con buscar la información necesaria de forma precisa; analizarla y seleccionarla eficientemente; organizarla adecuadamente; utilizarla, así como comunicarla eficazmente de forma ética y legal con la finalidad de construir conocimiento.

En este contexto, el rol de los institutos educativos y de los docentes ha de cambiar, en la era digital, el docente ha de centrarse en la organización de la información, guía del proceso de aprendizaje, generador de contenidos (reactivos para facilitar el aprendizaje), acompañante, coacher, gestor del aprendizaje, orientador, facilitador, tutor, dinamizador o asesor. Estos nuevos roles implican cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información, facilitando la clasificación y manejo de la misma, estructurando y generando nuevos aportes. La atención más personalizada al estudiante, implementando tutorías, reduciendo el tamaño de los grupos de clase, minimizando las clases magistrales en la enseñanza universitaria.

4.1. Currículo de economía y las competencias digitales

El currículo vigente de la carrera de economía, cuya última actualización se realizó en el año 2014, está dirigido a la formación de competencias, la mayoría de ellas directamente relacionadas con las competencias digitales, entre ellas:

Competencias generales: De las ocho competencias generales de la Universidad del Zulia asumidas en el currículo de economía, la mayoría (5) están relacionadas con las competencias digitales, una de éstas como competencia informática y el resto informacionales,

destacando: investigación, tecnología de la información y la comunicación, responsabilidad social, pensamiento crítico y comunicación.

Competencias básicas: De las 5 competencias básicas asumidas en el currículo de economía, todas están asociadas a competencias digitales, tales como: aprendizaje autónomo y continuo, visión sistémica y estratégica, liderazgo, emprendimiento y negociación.

Competencias específicas: Considerando las competencias específicas de la carrera, las dos definidas (planificación del sistema económico y evaluación del sistema económico), tienen algunos indicadores de logro relacionados con competencias digitales, aunque en menor grado en comparación con las básicas y generales.

En los objetivos educativos el plan curricular de economía contempla aspectos relacionados con la era de la información, entre los que destaca: el análisis y pensamiento crítico, la síntesis, así como responsabilidad social. De allí que, en el rediseño de la carrera de economía bajo un perfil por competencias, en el año 2014, se concluyó que el economista se constituye en un científico social con una formación teórico-metodológica capaz de interpretar de una manera sistemática y objetiva la realidad que lo circunda, identificando los problemas y diseñando alternativas de acción, para lograr los cambios científico-tecnológicos requeridos para la transformación, asumiendo una actitud responsable ante la sociedad.

Sin embargo, en el perfil de ingreso a la carrera no se solicitan competencias digitales informáticas, que luego son fundamentales en el desarrollo de la misma, en especial el manejo de dispositivos computacionales (PC, teléfonos inteligentes, tabletas u otros). Lo cual, es tan importante en esta nueva etapa de la sociedad como saber leer y escribir. Incluso para el caso de las clases virtuales desarrolladas durante el confinamiento por el COVID-19 estos conocimientos y la disponibilidad de dispositivos han mostrado ser indispensables.

Mientras que en el perfil de los cursantes de la carrera se consideraron la investigación, sentido crítico, reflexivo, imaginativos, creativos, con conocimientos de líder; buena redacción, manejar o hacer buen uso de los medios tecnológicos e informativos; todo lo cual tiene relación con competencias digitales. Cabe destacar que la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales cuenta con

un Centro de Investigación de Operaciones el cual ofrecía cursos y talleres para desarrollar competencias informáticas en los miembros de la comunidad universitaria, no obstante, debido a problemas presupuestarios que afectaron el mantenimiento de la sede y equipos, esto no está disponible en la actualidad.

Conclusiones

La realidad actual está forzando cambios inmediatos y drásticos en el modelo tradicional de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En lo contiguo, debe rescatarse el espíritu y propósito de la formación continua, referida a la modalidad formativa estructurada mediante programas de aprendizaje teórico-práctico que hacen énfasis en las competencias que se deben aprender, en aras de mejorar aptitudes al tiempo de elevar la competitividad así como facilitar el acceso y/o desenvolvimiento de los estudiantes en el mercado laboral, a la luz de variadas líneas de actuación vinculadas con una actualización constante de conocimientos en procura de elevar las competencias.

Por otra parte, el currículo de economía no se ajusta al campo laboral virtual considerando los requerimientos específicos de trabajos freelance vía internet y/o el teletrabajo, en algunos casos es cuestión de ajustar vocablos, pero en otros es importante incorporar aspectos fundamentales como aquellos que permitan elaborar planes de negocios, propuestas de creación de valor, análisis de mercados de criptomonedas y otros activos virtuales (variaciones de precios), entre otros. Por tanto, se considera que el documento curricular de la carrera de economía y, específicamente el programa correspondiente a la cátedra de microeconomía, se corresponde con las exigencias de la sociedad del conocimiento y la era digital en una medida moderada a alta, pues las competencias asumidas y diseñadas están asociadas con ésta. Pero luego, en la implementación del mismo, disminuye esta correspondencia a un nivel bajo, pues los problemas presupuestarios de la universidad y la economía venezolana en general han agravado notablemente las posibilidades de fomentar en el alumno el desarrollo de competencias informáticas e informacionales, así como el cambio en la formación docente ajustada a la era digital.

Finalmente, la demostración de una mayor productividad de los resultados desde la universidad hasta el medio laboral, es lo que en última instancia determina que la formación por competencia lleva implícito el desarrollo personal y profesional, facilitando enormemente las posibilidades de desarrollarse de forma efectiva y además idónea.

Fuentes de consulta

Asamblea Nacional Constituyente (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1.999. http://www.oas.org/di/esp/constitucion_venezuela.pdf.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009. <http://www.minci-gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley- Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>

Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., y Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 286-298.

Bustamante, C. H., Oyarzún, M. L., Grandón, L., y Abarza, C. G. (2012). Fundamentos de la enseñanza por competencias a nivel de postgrado en dos universidades públicas chilenas. *Formación Universitaria*, 8(6), 23-30.

Bustos, A. (Dir.) (2005). *Estrategias didácticas para el uso de TIC's en la docencia universitaria presencial: Un manual para los ciudadanos del Ágora*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

Castells, M. (Ed.) (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Alianza Editorial. Cejas, M. F., Rueda, M. J., Cayo, L. E., y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales(Ve)*, XXV(1), 94-101.

Compte, M., y Sánchez, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(2), 131-140.

Congreso Nacional de Venezuela (1970). *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario de fecha 8 de septiembre de 1970. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/comision_electoral/Normativa_legal/index.htm.

De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 6-16.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-en-n.pdf>.

Gaviria, A. S., Gómez, E., y Patiño, Y. (2008). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, (82), 59-72.

Morillo, M., Vargas, A., y Villa, G. (2011). Formación para el egreso: competencia medular en la formación del estudiante universitario. *Encuentro Educativo*, 18(2), 230-249.

Núñez-López, S., Ávila-Palet, J-E., y Olivares-Olivares, S-L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VIII(23), 84-103.

Ortiz-Colón, A. M., Ortega-Tudela, J. M., y Román, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), 11-20.

Paredes-Chacín, A., Inciarte, A. y WallesPeñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(3), 98-117.

Peley, R., Morillo, R., y Castro, E. (2007). Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos. *Omnia*, 13(2), 56-75.

Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., y Partida, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana ara la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>.

Pineda, M. (2009). Desafíos actuales de la sociedad del conocimiento para la inclusión digital en América Latina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 2(1), Artículo 1. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>.

Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 250-258.

Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 219-232.

Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y LA PRÁCTICA DE LOS VALORES EN EL AULA

Susana Astrid López García, Instituto Tecnológico Superior de Naranjos

susana.lopez@itsna.edu.mx

López, S.A.. (2021). La educación virtual y la práctica de los valores en el aula. En D.G. Álvarez, A., I.Paz y A. Ojeda (Eds.), *Letras Críticas en el ámbito educativo* (pp.77-85). <https://www.uniceba.mx/repositorio/>

Resumen

La educación en valores suscita un gran interés social y educativo hasta el punto de estar presente como un contenido específico en los currículos escolares de todos los niveles educativos. En el presente capítulo, se analizan las causas principales que han determinado la crisis del sistema de valores en la sociedad actual, las diferentes posturas ideológicas que se han adoptado sobre la selección de los valores, las estrategias y técnicas de enseñanza que se han utilizado para su transmisión y desarrollo y las condiciones básicas que se han de dar en el aula para una educación en valores con el firme objetivo de darles la importancia que deben de tener los valores dentro de la comunidad educativa, usando metodologías de técnicas que nos ayuden a comprender el cambio radical de valores, que han venido teniendo en las aulas virtuales de hoy en día aplicando estrategias para no perderlos, resaltando las principales causas es considerar tan solo aquellos valores que garantizan una convivencia democrática, tales como la libertad, la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad y la participación responsable en las actividades e instancias sociales, dándole un mayor valor a lo material.

Palabras Clave: Técnicas, aulas virtuales, enseñanza, crisis, sociedad

Introducción

En la actualidad la educación moral (o educación de los valores) se ha convertido en el problema estratégico número uno de la educación, y se ha centrado en dos cuestiones principales: ¿Qué factores determinan los conflictos en los sistemas de valores?, ¿Qué pueden hacer la escuela y los educadores al respecto?

Los conflictos en los sistemas de valores se producen al intentar adaptar los principios de la moral

tradicional a la sociedad actual, ignorando que un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio. Algunos filósofos de la educación interpretan la agitación y confusión actual no como una destrucción de los valores antiguos, sino como una confrontación dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, que está haciendo aflorar inherentes contradicciones. La educación de los valores requiere de un amplio debate social para definir los valores que han de regir la conducta colectiva y un empeño de todos los agentes sociales y educativos para hacerlos efectivos. Analizado el tema de educación virtual y sus aulas, desde una perspectiva estrictamente pedagógica, los valores aparecen formulados de forma prescriptiva en los currículos oficiales, reformulados en los proyectos educativos virtuales y en los programas de cada centro educativo, donde se acomodan a las necesidades de cada comunidad educativa y se concretan y materializan en el proceso de intervención educativa que emprende cada profesor en el aula virtual.

Referente teórico

En cuanto a las fuentes o marcos de referencia utilizados para la selección de un patrón de valores con intencionalidad formativa pueden ser muy diversos, dependiendo de la cosmovisión, es decir, de la concepción del mundo, de la vida y del destino personal del hombre asumidos por el contexto sociocultural en su conjunto y por cada comunidad educativa en particular. En ambos casos, las propuestas procedentes del ámbito de la Pedagogía pueden ser muy útiles.

El objetivo de este escrito es fomentar los valores en los alumnos dentro de el aula vitrual que se maneja hoy en día, en todas las instituciones educativas del país.

Es clásica la escala de valores absolutos de (Max Scheler,1941), con su clasificación dual en valores sensibles y espirituales:

Valores sensibles

1. Valores hedónicos
- 2.Valores vitales

Valores espirituales

1. Valores estéticos
2. Valores morales
3. Valores lógicos
4. Valores religiosos

De mayor interés, desde un punto de vista didáctico, por su proyección sobre el currículum escolar de las instituciones educativas son los esquemas de valores que nos ofrecen [M. Quintana Cabanas y R. Marín Ibáñez.]. (M. Quintana, 1992) clasifica los valores en:

1. Valores personales: la felicidad, una sana ambición (que será fuente de motivaciones); la "competencia personal" para salir airoso ante las tareas y los problemas.
2. Valores morales: la fidelidad, la capacidad de esfuerzo, la veracidad, la responsabilidad, la autodisciplina, la obediencia a la autoridad justa y el cumplimiento del deber.
3. Valores sociales: el hábito de trabajo, la amistad, el amor y el espíritu de familia.
4. Valores trascendentes: el cultivo de las creencias y la actitud de respetuoso asombro ante los enigmas del universo y de la vida humana (R. Marín Ibáñez, 1976), establece las siguientes categorías de valores a partir de las dimensiones del hombre que vincula a las diferentes áreas curriculares:

1) Dimensión de la Supervivencia:

a) Valores técnicos, o instrumentos a través de los cuales el hombre fortalece su acción para transformar el mundo en beneficio propio (Área Tecnológica).

b) Valores vitales, que comprenden la afirmación de la total realidad psicobiológica del hombre, esto es, sus motivaciones primarias, tendencias, impulsos, etc. (Educación física y deporte; Educación para la Salud).

2) Dimensión cultural:

a) Valores estéticos, es decir, aquellos en los que se manifiestan primordialmente la armonía y la sublimación de la realidad (Expresión Plástica, Musical y Literaria).

b) Valores intelectuales, o aquellos que buscan la estructura de los objetos y la penetración de los mismos a partir de la realidad objetiva (Lenguaje, Matemáticas,

Área de Ciencias Naturales, Área Sociocultural).

c) Valores éticos, aquellos que dirigen al hombre como ser individual y social ante el deber ser (Ética, Educación Cívica).

3) Dimensión trascendental:

a) La cosmovisión o comprensión global del universo, en la que el hombre integra el sentido de la vida (Filosofía).

b) La religión o valor supremo al que el hombre puede abrirse, si es entendida como plenitud de la indigencia humana y respuesta última al sentido del mundo (Educación Religiosa).

La solución no puede venir dada por la exclusión de las aportaciones debidas a los objetivistas, historicistas o subjetivistas de la síntesis integradora de todas ellas. En efecto, es legítimo y necesario que, junto a los valores antropológicos y espirituales que dan sentido a la existencia humana y al destino personal del hombre y que son comunes a todos los educandos, la escuela transmita, así mismo, los valores democráticos que son exigidos por cada comunidad en respuesta a las necesidades propias de cada momento histórico, y promueva y desarrolle (Piaget ,1932).

Metodología

El aumento y divulgación de los conocimientos científicos se desarrollan otros procesos sociales que tienen una indudable repercusión sobre los sistemas de valores establecidos.

El aumento del bienestar material favorece el consumismo, la sobre valoración del placer, la relajación de todo tipo de normas, la liberación de impulsos y sentimientos, el ansia de nuevas experiencias y sensaciones y un uso más personalizado del ocio y del tiempo libre.

Los contenidos actitudinales, comprenden las actitudes, valores y normas y figuran en todos los bloques de contenidos en que aparecen estructuradas las áreas curriculares con el propósito de que se programen y desarrollen conjuntamente con la enseñanza de los contenidos conceptuales y procedimentales.

Junto a estos valores sociales, la escuela debe incluir en sus enseñanzas los distintos valores que existen no solo en la sociedad mexicana, sino en el mundo y que forman parte del patrimonio común de la humanidad, y exponer y someter a debate con los alumnos las consecuencias sociales e individuales que tiene la elección de unos valores determinados (Quintana Cabanas,1998).

La técnica utilizada intenta proporcionar a los alumnos oportunidades de acción para que puedan experimentar sus propios valores a nivel personal y social. Para ello, sitúa al educando frente a situaciones concretas en las que ha de tomar decisiones de acción según los valores.

El modelo de aprendizaje activo se presenta como una estrategia circular formada por seis etapas:

Etapa 1: Tomar conciencia de un problema o cuestión.

Etapa 2: Comprender el problema o la cuestión.

Etapa 3: Recabar y analizar información y tomar una actitud personal de valor sobre la cuestión.

Etapa 4: Decidir si se debe actuar o no.

Etapa 5: Aclarar nuestros propios valores y tomar decisiones respecto a la participación personal.

Etapa 6: Planear estrategias y medidas de acción: Discusiones rápidas, organizar medidas de acción posible, proporcionar habilidades, practicar y ensayar previamente.

Tampoco el enfoque innovador se ha visto libre de crítica, especialmente el método de clarificación de valores.

Quintana Cabanas, (1998), pone en cuestión tanto la teoría axiológica que le sirve de base, como la teoría pedagógica, como el propio método de clarificación de valores.

Como teoría axiológica, el proceso de formación de valores en un individuo tiene lugar cuando éste selecciona personalmente sus propios valores, se adhiere emocionalmente a los mismos por el hecho de que le complacen y actúa de acuerdo a ellos de un modo constante, opone como argumento que la selección no tiene por que ser de iniciativa personal (los valores se pueden recibir de otras personas, y esto es lo normal) y, por supuesto, los propios valores producen una satisfacción al sujeto, pues de otro modo ya no los tendría, pero hay que distinguir entre una satisfacción sensitiva (o inferior) y una satisfacción ideal (o superior).

Como método de clarificación de valores, Quintana Cabanas recoge un conjunto de críticas de

diferentes autores que han estudiado el tema, destacando entre las más significativas que: está bien como un método inicial para el análisis de los valores, pero no es suficiente (J. Vilar,1991).

Una propuesta metodológica integradora capaz de superar las limitaciones de los enfoques anteriores, debería, según (Quintana Cabanas,1998), tener en cuenta los principios siguientes:

1. La objetividad y consistencia intrínseca de los valores ideales.
2. La autoridad educativa del educador en la propuesta de los valores ideales.
3. La consideración de que la valoración es un acto complejo, que afecta a varios ámbitos de la personalidad y, por consiguiente, no puede hacerse la educación en valores solo con algún método unilateral.
4. No bastan los métodos puramente cognoscitivos, de enseñanza de los valores o de clarificación de los mismos.
5. Se requiere una habituación práctica en los valores, inculcar el sentimiento de estos.
6. Dado que algunos valores resultan contrarios a ciertas inclinaciones naturales del individuo, será preciso reforzar la voluntad de éste para que sea capaz de adquirir los valores con su esfuerzo personal.
7. Parece que el método mejor y más indicado es la utilización conjunta de todos los métodos tradicionales y modernos en la educación en valores.
8. Se recomienda, pues, el método "combinatorio", que trabaja con la conjunción o yuxtaposición de todos o algunos de los mencionados métodos.

Se supone, además, que se va a proporcionar al educando un ambiente rico en valores y estimulante, de modo que se ejerza sobre él una comunicación difusa e informal de valores, y como por "impregnación" desde distintas instancias.

Resultados

Como resultado se percibe que los valores están en las actuaciones de los otros, en la relación de cada uno con el resto; cada persona, debe construir su propio esquema de valores y la función de los educadores es colaborar en el proceso, permitiendo y desarrollando situaciones en el entorno de los alumnos para que los vivan y experimenten, y así ser interiorizados por ellos.

Dentro de la educación virtual que se ha desarrollado hoy en día de acuerdo a las necesidades que se han presentado en el sistema educativo, se determina que los valores no se han aplicado correctamente en las aulas virtuales debido a la falta de conocimiento de cómo implementarlos virtualmente y de tiempo de los docentes.

Conclusión

Como conclusión de este capítulo, tenemos que con demasiada frecuencia se olvida que los valores no pueden ser enseñados como se enseñan los contenidos disciplinares y la consecuencia inmediata es una "intelectualización" de los valores, al no caer en la cuenta de que junto al componente cognitivo (conocimiento y creencias) es indispensable considerar, asimismo, y de forma interrelacionada, el componente afectivo (sentimientos y preferencias) y el componente de conducta o conativo (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Como hallazgo se detectó que en una aula se perciben ciertos valores y se siente la necesidad de la impelmentación de estos, es condición que ocurran ciertos requisitos que posibiliten y alienen su desarrollo; entre los más significativos que se encontraron son los siguientes:

1. En relación con el sistema de valores que se pretende promover y desarrollar en el aula, se ha de procurar establecer una relación de congruencia entre los valores comunes que, por ser básicos, deben ser objeto de formación en todos los educandos; los valores del contexto sociocultural próximo en el que se encuentra ubicado el centro educativo; los valores diferenciales de cada educando que son expresión de sus preferencias personales y el sistema de valores que posee el educador y que le sirven para orientar su práctica educativa en el aula.

2. En relación con el clima social del aula, ha de fundamentarse en un estilo de interacción comunicativa entre profesores y alumnos y de estos entre sí que favorezca la autonomía del alumno, propiciando su iniciativa y la toma de decisiones, en un ambiente de seguridad y confianza donde las diferentes personalidades del grupo/clase puedan manifestarse de forma auténtica y sin enmascaramientos y donde se practique un tipo de relación interpersonal basada en la estima y el respeto mutuos.

3. En relación con la actitud del profesor hacia la educación de los valores en el aula virtual, ha de conocer los valores, estimarlos, sentirlos, practicarlos, deseo de transmitirlos y fuerza para hacerlo.

4. En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores, ha de aprovecharse cualquier circunstancia existencial que viva el educando. Nada hay más contrario al espíritu de la educación en valores que su "institucionalización académica", reservándose para ello un tiempo determinado en el calendario escolar, como está ocurriendo con el tratamiento dado en muchos centros a los temas transversales".

5. En relación con la organización dada al contenido didáctico, ha de fundamentarse en una estructura interdisciplinar que dé sentido a los problemas y situaciones controvertidas que se someten a debate. Si bien los estudios sociales son los más adecuados para proveer de temas de análisis relativos al mundo de los valores, cualquier otra asignatura del currículum puede convertirse en el núcleo integrador de las restantes disciplinas, siempre que sean planteadas por el profesor de forma controvertida y dilemática, tengan significado para el alumno y conecten con sus intereses, preocupaciones, y motivaciones dominantes.

En contra de lo que comúnmente se cree, los valores y las materias de estudio pueden interrelacionarse. Así, por ejemplo, se puede emplear un problema de valores para introducir cierto tema de estudio, y puede usarse también un problema de valores para hacer culminar el estudio de un tema.

Otro hallazgo es que si añadimos conocimiento de los métodos y habilidad en aplicarlos, tendremos al educador en valores perfecto. Cualidades especiales que no están al alcance de todo el mundo. Porque si bien es cierto que el conocimiento de los valores y de los métodos para educar en ellos puede conseguirlo fácilmente cualquier educador mediante el estudio correspondiente, otra cosa bien distinta es que esté dispuesto a ponerlos en práctica.

Fuentes de consulta

Brezinka, W.(1990) "La educación en una sociedad en crisis". Ed. Barcelona, p 325.

Coombs, Ph.H.(1985) "La crisis mundial de la educación". Perspectivas actuales. Madrid: Santillana. p 47-53.

Delors, J.(1996) La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/UNESCO. Kohlberg,L. (1963)"Moral Education in the Schools: A Developmental View".

School Review, 74, pp. 1-30.

Llopis, J.A. Y Ballester, R. (2001) Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas. Valencia: Tirant lo Blanch.

Marín Ibáñez, R.(1976) "Valores, objetivos y actitudes en educación". Valladolid. p 45-51.

Ortega, P.(1996) "Valores y educación" .Barcelona, Ariel, p 135.

Pérez de Cuellar, J. (1997) La nostradiversitat creativa. Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura, Desenvolupament. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.

Piaget, J. (1983) "El criterio moral en el niño." Barcelona: Fontanela. p 254.

Quintana Cabanas, J. M. (1992) "Educación en valores y diseño curricular". En L.O.G.S.E. p 47.

Quintana Cabanas, J. M. (1998) "Pedagogía Axiológica". La educación ante valores. Madrid: Dykinson. p 84.

Raths, L. E.; Harmin, M. y Simon, S. B. (1967) "El sentido de los valores y la enseñanza". Cómo emplear los valores en el salón de clase. México. UTEHA.

APRENDIZAJE ÉTICO: UN RECORRIDO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Jhon Muñoz, Rodríguez 2 Universidad de La Guajira. Grupo de investigación: Emprendedores.

jmuniz@uniguajira.edu.co

Annherys Paz Marcano 3 Universidad de La Guajira Colombia.

aipaz@uniguajira.edu.co

Horacio Suarez Barros 4, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia

hsuarez@uniguajira.edu.co

Muñoz, J.; Paz, A y Suarez, H. (2021). Aprendizaje ético: un recorrido en la formación profesional en las universidades públicas. En D.G. Álvarez, A., I.Paz y A. Ojeda (Eds.), Letras Críticas en el ámbito educativo (pp.86-104).

<https://www.uniceba.mx/repositorio/>

Resumen

El propósito de este artículo fue analizar aprendizaje ético como un recorrido en la formación profesional en las Universidades Públicas. En la metodología se aplicó el paradigma cuantitativo, ontológico, enfoque positivista, tipo de investigación analítica, diseño no experimental, transaccional de campo. La población se representó por 60 sujetos entre ellos 12 directores de programas y 48 docentes. Para la recolección de la información, se utilizó la técnica de la encuesta e instrumento un cuestionario de 12 ítems con opciones de respuestas tipo Likert, validado por 10 profesionales expertos, realizándose para la confiabilidad una prueba piloto a 10 sujetos, cuyos resultados se obtuvieron de la fórmula de e Alpha de Cronbach arrojando un 95% de fiabilidad. En el análisis de los datos, se utilizó la estadística descriptiva. En conclusión, el aprendizaje ético, es un medio que se sustenta del rol en la práctica del acto pedagógico y humano del docente mediante actividades que contribuyan a la formación de una cultura ética, con contenidos de aprendizajes, una metodología pedagogía y didáctica constructivista con la evaluación de aprendizajes, requiriendo ser reforzado en cada espacio de interacción institucional como núcleo del saber social.

Palabras Clave: Aprendizaje ético, cultura ética, formación, universidades publicas

Introducción

La exigencia de una sociedad globalizada es, una demanda educativa superior con mayor calidad, innovación, basada en la toma de conciencia hacia la importancia de esta para el desarrollo sociocultural, económico y político de un país, razón por la cual, la incertidumbre, la ambigüedad, lo incierto y lo inseguro, han inclinado a las Universidades en el mundo, como núcleo del saber social a la demandan de una formación académica, social y culturalmente sólida, como parte del proceso de la enseñanza axiológica que se orienta al desarrollo del aprendizaje ético, como parte de su estructura curricular, pero más allá de ellos desde las diversas unidades del saber que contribuyen a la vocación profesional desde la ética.

Entonces, de acuerdo a Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) la ética profesional en la formación del universitario, es la articulación de los valores profesionales con su apropiación de manera reflexiva y crítica, donde este habrá de promover en el estudiante los valores éticos de la profesión que va a desempeñar, así como su compromiso con la sociedad. Coincide también García, Paz y Cardeño (2018) que la ética, es un campo esencial de todo ser humano, haciéndolo responsable no solo consigo mismo, sino también en el entorno donde se desenvuelve.

De este modo, los cambios constantes de paradigmas educativos, han afectado de manera directa e indirecta a la estructura social de cada país, pues se trata de un crecimiento acelerado de su entono, donde entre ello la globalización de manera imaginaria ha traspasado las fronteras para integrarse entre países, al considerarse que ya no se trata solo de generar un valor agregado al progreso unilateral sino que trasciende de manera estratégica, para aportar al desarrollo sostenible engranado el intercambio de culturas, con principios, costumbres, normas que se conjuga en la diversidad cultural como factor de humanización, asentada en la ética y moral que se distingue en el comportamiento de cada ser humano. Plantea, (Monereo, 2000, citado en Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002) que la formación de profesionales acordes con el nuevo paradigma social, requiere que desarrollen las habilidades y/o capacidades necesarias para construir el conocimiento que les sea útil y significativa, siendo personas que sepan qué decir o hacer respecto a su área de conocimiento y cómo decirlo o hacerlo en cada momento o situación concreta.

Comprendiendo este proceso de transformación, la preocupación por la dimensión ética en cada

ser humano, el cual da lugar a que esta sea parte de la formación universitaria, pues la necesidad no puede abordarse de manera aislada en ningún país, se trata de ser un eje transversal el currículo con la orientación socio humanística, investigativa y tecnológica, para ello se requiere de un trabajo integrador docente, estudiante- institución y viceversa , ayudando a formar profesional para el hoy y constructor de un mejor mañana, siendo coparticipes de una cultura sostenible y un ciudadano ético. En el trabajo de investigación, publicado por Gómez y Royo (2015) coinciden que la formación de profesionales capaces de reflexionar sistemáticamente sobre sus opciones valóricas personales y profesionales, proporcionan un fundamento ético en su actuar como ciudadanos. Menciona Paz, Pinto y García (2020) la misión de las universidades debe estar alineada a la formación del ser humano desde una perspectiva ética.

De esta manera se alude, que la gestión del aprendizaje ético en las actividades académicas, investigativas y extensionistas en las instituciones de educación superior, coadyuvan a la formación de ciudadanos profesionales íntegros, con principios éticos que permiten la interacción social desde una cultura en valores y moralidad, logrando llevar a la práctica en su relación personal e interpersonal mediante un comportamiento axiológico que aporta a un desarrollo integral. Menciona Paz, Harris y Paz (2015); Paz, Núñez, Salom y Rosales (2013), las universidades deben promover la conducta ética en sus actividades misionales como fuente de una transformación cultural que dinamiza a las personas a tomar conciencia de su rol social y profesional, comprendiéndolo y asumiendo la identificación de principios éticos - morales, que respondan a su compromiso como ciudadano.

Algunas universidades europeas, expresan la necesidad de formar éticamente a sus educandos, pero no definen la forma de hacerlo, otras conceden su confianza a la evolución del currículum, así como a la eficacia de los diferentes instrumentos de formación en valores. Otras, se concentran en precisar el aprendizaje y enseñanza de la ética en planes de estudio, por medio de cursos, cátedras, semanarios, otros. No obstante, todas estas universidades comparten la percepción en que es un tema importante, sin embargo, sólo algunas diseñan estrategias que garanticen su realización.

A partir de estos criterios las autoridades y docentes universitarios seguros en la importancia, así como la pertinencia del aprendizaje ético en el ámbito universitario, todavía hoy en día se preguntan cómo lograr que este sea un criterio positivo, que tenga en consideración un nuevo y moderno conocimiento del tema en la enseñanza – aprendizaje, el reto sería hacer del humanismo universalista, uno más sensible y transcultural al nuevo mundo complejo, estructurado, global y cambiante. En este particular, se argumenta desde el informe Delors (1996) de la UNESCO, cuatro saberes esenciales en los que debe asentarse la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. En ese sentido, las universidades que son el núcleo de formación de la sociedad, deben emplear mecanismo que, permitiendo de un comportamiento desde las bases de un aprendizaje ético, fundamente la misma, en todas sus actividades, responsabilidades, así como en su integración con el entorno.

Por consiguiente, Álvarez, Cerda, Huerta y León (2010) sostienen que las universidades deben ser portavoces de un aprendizaje ético en la formación del hombre, siendo desde su actuar ejemplo de ideas transformadoras, creativas e innovadoras con sentido valorativo del entorno desde los principios éticos-morales, puesto de manifiesto hacia un compromiso compartido, esto es, precursor de la identificación del bien y del mal ante su proceder en el ambiente donde se desenvuelve, implicando lograr el potencial individual del colectivo social en conjunción con el respeto hacia otros, a fin de contribuir al desarrollo de una sociedad igualitaria, pero además justa.

Es una realidad, que las universidades como base del saber universal constituyen un espacio para garantizar la eticidad en la formación del ser humano, por lo que el aprendizaje ético, debe crear espacios de transformación en la sociedad, intentando que en estas casas de estudio se privilegie como tendencia del pensamiento crítico, la búsqueda de la transparencia, la honestidad, el respeto, la responsabilidad, la honestidad como cimiento del progreso y la verdad en todas sus formas, sobre todo si se está frente a cambios de pensamiento, así como en la promoción de la capacidad de los estudiantes hacia estos mismos vectores. Desde los aspectos planteados por Hernández (2010) las universidades tienen un compromiso ético, con la verdad y con el conocimiento para transformar la realidad en algo mejor.

Por tanto, la educación universitaria desde las dimensiones de su gestión sus actuar misional debe ofrecer el desarrollo de competencias que les permitan enfrentar los desafíos de la vida, entre ellos un aprendizaje ético. Para Tey y Cifre (2011) el aprendizaje ético es un proceso por el que cada persona elabora su identidad, desde una reflexión generada a partir de experiencias vitales ricas afectivamente. Refieren los autores, que el aprendizaje ético apuesta por la consideración activa de la persona en su propio proceso de construcción; permitiendo ser capaz de diferenciar lo que considera correcto de lo incorrecto, la habilita para defender aquello en lo que cree, potencia la visión respetuosa del otro y la búsqueda por tender puentes entre subjetividades, permite la toma de conciencia de la propia identidad personal y grupal, y despierta actitudes de compromiso e implicación en proyectos, tanto personales como sociales.

Por lado, la publicación de Esteban y Buxarrais (2004) en la revista teoría y educación, titulado “Aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad”, en él se trato de abrir nuevos caminos de reflexión a uno de los temas menos atendidos en el discurso contemporáneo en la Educación Superior, siendo el desarrollo ético de los estudiantes universitarios, por lo que consideran que en la formación ética de los estudiantes parece haber sido olvidada y desatendida pedagógicamente hablando. Tanto es así, que se tiene la sensación de que la relación entre enseñanza universitaria y aprendizaje ético se caracteriza por la casualidad, por el mero azar de exigencia en la estructura curricular.

Dentro de este marco, el aprendizaje ético hace posible la proyección de talentos, y desarrollo de competencias, para hacerse coparticipes y corresponsables en su comportamiento en sociedades responsables, aportando un carácter reflexivo en su actuación, así como también para edificar su proyecto de vida y con ello facilitar el bienestar de todos mediante un tejido que engrane la convivencia positiva. A este aspecto se agrega el trabajo de Tey, Vila y Martínez (2014) publicaron un trabajo de investigación en la revista de docencia universitaria, titulado “Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía”, sus resultados se centran en el análisis de las competencias que pueden favorecer un mayor aprendizaje ético de los estudiantes universitarios, para ello, busca conocer la percepción de los estudiantes en

relación con las dimensiones de la construcción del yo, la reflexión y la convivencialidad.

En este contexto, se destaca según entrevista no estructurada propia del quehacer investigativo, específicamente en la Universidad públicas de Venezuela y Colombia, que como fuente de desarrollo social, en pro de la enseñanza de conocimientos cónsonos con la realidad de estudio, quizás presentan situaciones en las que se muestra un aprendizaje ético desde el acto pedagógico y didáctico en la formación personal y profesional basado en valores, sustentado su quehacer en el ejercicio de funciones profesionales que conllevan a un patrón de identidad como guía para fundar la moralidad y valores compartidos.

Por otro lado, se muestra las dimensiones de un aprendizaje ético, esta presente en las cátedras del pensum de estudios de manera implícitas en la formación de los ciudadanos, sin embargo, solo una de carácter formal que es la cátedra de ética profesional, siendo así insuficiente para crear un comportamiento profesional transparente en el ejercicio de profesión en su actuación en el entorno. Dentro de este marco, vale acotar los aspectos señalados por Guerrero y Gómez (2013) quienes plantean que las instituciones de educación superior deben cualificar el diseño de los contenidos de enseñanza propios del área de formación ética y moral de la persona en el contexto universitario. Aunado a ello se puede quizás, connotar que, desde las capacidades para el aprendizaje ético, existe un descontento, por la carencia de programas de socialización y capacitación alineados a la ética como agente de aprendizaje continuo en la enseñanza transversal como ser humano que tiene su cimiento de actuación en principios éticos y morales. De allí, la necesidad de este artículo de analizar aprendizaje ético como un recorrido en la formación profesional en las Universidades Públicas

Referente teórico

Aprendizaje ético

El aprendizaje ético, en la formación de los estudiantes en los espacios universitarios le da la habilidad al individual de que pueda defender aquello en lo que cree, por lo que potencia su visión respetuosa del otro, así como la búsqueda por tender puentes entre subjetividades, permite además la toma de conciencia de la propia identidad tanto la personal como la grupal, despertando así actitudes de compromiso e implicación en proyectos, a nivel personal o social.

Según, Martínez y Payá (2007), el aprendizaje ético “es la construcción de las capacidades personales que permiten alcanzar mayor autonomía y responsabilidad, sobre la propia actuación personal, en relación con temas de relevancia ética y moral”, esto pasa a ser parte de un proceso a partir del cual se constatan cambios reales o potenciales en el comportamiento, derivados de la práctica, ejercicio, reflexión y observación, permitiendo optimizar o mejorar tanto la dimensión convivencial (social) como la reflexión socio-moral, así como la capacidad dialógica, además de su dimensión personal o construcción del yo.

Por su parte, Martínez y Tey (2008) aprendizaje ético, para que sea eficaz es necesario construir espacios en los que tales valores estén presentes de forma habitual, cotidiana y natural. No todas las formas de enseñar y aprender son adecuadas para apreciar determinados valores y construir matrices de valores personales orientadas a la consolidación de estilos de vida personales, comunitarios, activos y democráticos. En este sentido afirman, Paz, Núñez, García y Salom (2016) que las universidades desde su función misional deben consolidar la formación del ser humano desde una proyección objetiva, mediante capacidades valorativas como ente moral y ético

Lo anterior indica, que el aprendizaje ético, para que realmente se eficaz debe conllevar valores que se practiquen en todos los ámbitos de la cotidianidad del ser, de lo contrario no serán lo suficientemente reforzados como para ser afianzado en la conducta del individuo, es claro que se deben considerar las realidades en las cuales se desenvuelve el individuo, ya que esto forma parte de su aprendizaje del entorno, por ello resulta imprescindible formar ciudadanos éticos para la vida.

Dimensiones del aprendizaje ético

El aprendizaje ético, conlleva en su esencia, dimensiones que tratan de explicar de alguna manera los cambios que se producen tanto a nivel individual como a nivel colectivo. En este sentido, Paya, Buxarrais y Martínez (2010) señalan que este aprendizaje como conjunto de cambios reales y potenciales, derivados de los comportamientos de las personas, presentan dos dimensiones, la primera convivencial o social que implica niveles de reflexión moral, y la segunda dimensión es la personal o construcción del yo.

Dentro del mismo contexto, Ramos (2006) expresa que las dimensiones del aprendizaje ético, deben darse desde la base de la reflexión sistemática, sobre el hacer del hombre y su entorno, pues este es un ser ético, con conocimientos, conciencia, libertad de ser y responsable de su vida; desde la dimensión personal, mientras desde la dimensión social este aporta al bienestar de la sociedad a la que pertenece, dejando de ser una relación individual para convertirse en una connotación colectiva.

En este sentido, las dimensiones del aprendizaje ético le permitirán al individuo, en este caso al estudiante universitario, centrar su atención en dos aspectos fundamentales para su desarrollo ético, el primero tiene que versar en su personalidad y forma de actuar individual, el otro lo hace desde lo colectivo, por lo que conlleva la relación con el entorno, de manera que pueda favorecer los dos aspectos vitales para un desarrollo ético integral. Desde la visión de Martínez (2006), existen una tercera dimensión, en el aprendizaje ético, para este autor, la primera dimensión es la formación deontológica, la cual es relativa al ejercicio de las diferentes profesiones, la cual es razonablemente aceptada como indicador de calidad. la segunda dimensión, tiene que ver con la formación ciudadana y cívica de los estudiantes, de manera que es aceptada de forma progresiva como la necesidad en cuyo logro la universidad debe colaborar.

Continuando, la tercera dimensión que plantea el autor es la formación humana, personal y social, la cual contribuya a la optimización ética y moral de los estudiantes, aspecto que se traduce como algo que, a excepción de algunas universidades, corresponde a niveles distintos del sistema educativo, donde difícilmente puede integrarse en la misión y función de las universidades. Una vez planteadas las teorías de Paya, Buxarrais y Martínez (2010) concuerdan con Ramos (2006) en cuanto que las dimensiones del aprendizaje son un conjunto de cambios reales y potenciales, derivados de los comportamientos de las personas, los cuales deben darse desde la base de la reflexión sistemática, de manera personal sobre el hacer del hombre y sobre lo social considerando el entorno, sin embargo, Martínez (2006), señala una tercera dimensión, con respecto a la formación humana, la cual contribuya a la optimización ética y moral de los estudiantes.

Dimensión social

El ser humano es un ser social por excelencia, difícilmente está aislado, sobre todo cuando se habla de aprendizaje, considerando que se aprende de todas las vivencias, las cuales involucran siempre al entorno, es por ello Martínez (2006), señala que la dimensión social del aprendizaje ético, es entendida como la tarea de formar personas abiertas, críticas y comprometidas en la constante transformación de la sociedad para que logren cada día mayores niveles de igualdad, justicia, libertad y paz. Es decir, esta dimensión permite fomentar la comunicación con los demás, así como la expresión de sus propias experiencias y convicciones, por medio del diálogo, respeto y buenos modales.

Desde la perspectiva de Soto y Cárdenas (2007), la dimensión social del aprendizaje ético es aquella que potencia el trabajo en equipo y la participación como medios para colaborar y solidarizarse. En este sentido, desde esta dimensión se promueve la preparación humana y profesional para que puedan contribuir con los frutos de su propio trabajo, adoptando una actitud crítica, decidida y valiente en la sociedad. Además, se alienta la inserción social, como agentes de cambio en pro de mejorar el entorno, por medio de la sensibilización ante situaciones o problemas. Respaldo lo que el autor menciona, esta dimensión, va a permitir además potenciar al sujeto en el respeto al medio ambiente, alertando de la amenaza que supone su deterioro, de manera que debe educarse en su cuidado y preservación. Esta dimensión, genera, la capacidad de interpretar con sentido crítico, en el que el estudiante puede comprometerse con hechos de la vida social, política, cultural y religiosa, en pleno conocimiento de la realidad social.

A partir de lo referido por Martínez (2006), Soto y Cárdenas (2007), Ramos (2006), es determinada sus coincidencias con respecto a la conceptualización sobre la dimensión social, al referirse sobre esta como aquella que logra constituir una experiencia donde confluyan las experiencias y actitudes que emergen de manera individual para convertirse en acuerdos colectivos.

Dimensión personal

Dentro de las dimensiones del aprendizaje ético que se estudian, está la personal, la cual involucra experiencias individuales del estudiante, la cual es definida por Martínez (2006) como la dimensión que consiste en crear condiciones para el logro de unos determinados aprendizajes,

debe así consistir en identificar y generar las condiciones que certifiquen aprendizajes éticos, es decir, alineados a la optimización de la persona en su dimensión individual, sin dejar de lado el ser parte de una comunidad, siendo así capaz de alcanzar niveles de felicidad y equidad satisfactorios en su vida personal, profesional y ciudadana.

Es posible pensar, que entre el profesorado universitario es fácil encontrar a quien se asombra al pensar que este tipo de formación también corresponde a la universidad, es frecuente escuchar que esta dimensión del aprendizaje son atribuciones y responsabilidad de la familia, tanto como de la escuela. Sin embargo, hoy día se atribuye igualmente a la universidad, ocuparse de hacer bien su labro de instruir y preparar para el ejercicio de una profesión, para la investigación, para la docencia, otros.

De ahí que, esta dimensión tenga la tarea de involucrar la pedagogía en el sentido más completo del término, así como de centrar su atención en la relación que establece el sujeto que aprende, el profesor, los contenidos de aprendizaje y la universidad. Es preciso, destacar la importancia entre que aprende y su relación con el medio, por lo que es una condición necesaria la integración del aprendizaje ético en los contextos universitarios.

Si se consideran los planteamientos de Soto y Cárdenas (2007), la perspectiva de la dimensión personal, viene dada por el proceso de desarrollo de la persona como un auténtico asunto de construcción individual, sin dejar de lado la participación en prácticas formativas y sociales. Por ello, pretende superar los dos aspectos primordiales; por un lado, los valores, donde la persona es quien los reproduce, por otro, el más el relativismo, sin embargo, ninguno puede ofrecer una explicación completa de la complejidad del desarrollo de la persona ético moral. En este orden de ideas, Martínez (2006), y Soto y Cárdenas (2007), coinciden en que la dimensión personal necesita de habilidades en la construcción de valores, tanto como en saber organizar sus acciones para ser partícipes de sus acciones, ejerciendo la responsabilidad que le corresponde al ser conscientes de que cada quien decide sobre su comportamiento.

para ser partícipes de sus acciones, ejerciendo la responsabilidad que le corresponde al ser conscientes de que cada quien decide sobre su comportamiento.

Metodología

Dentro de todo escenario de investigación resulta fundamental conocer el paradigma o enfoque a emplear, por tratarse el cimiento que guía la organización y comprobación de ideas acerca del objeto de estudio, en este particular la variable aprendizaje ético, por tanto, se trata de un paradigma cuantitativo, con un enfoque positivista. Para Gallardo (2017) el paradigma es una postura ante la realidad de un fenómeno determinado, donde quienes comparten esas ideas manejan un mismo lenguaje, se orientan a través de valores, metas y creencias en común; mientras el enfoque, es la posición que tiene el investigador ante un punto de vista con el propósito de aproximarse a un fin.

Agrega, el autor que un estudio cuantitativo, centra su propósito en explicar, predecir, verificar y controlar el fenómeno que se estudia los fenómenos; mientras el enfoque positivo ayuda desde la práctica de medios estadísticos a lograr el alcance de la situación que se estudia. Por otro lado, se asume desde un paradigma ontológico, donde la realidad que se investigación, se realizó desde la objetiva de la información recogida, sin intervención de los investigadores, por lo que también se sustenta del carácter axiológico con libertad de juicios o sesgos.

En relación al tipo de estudio, este trabajo es analítico, en el que se interpreta según los hallazgos encontrados en el contexto que estudia el aprendizaje ético como una huella indeleble en las universidades públicas. Para Hurtado (2010), la investigación analítica tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes. Por otro parte, de acuerdo a Tamayo y Tamayo (2010), este tipo de investigación incluye tanto el análisis como la síntesis, por lo que aclara, que cuando se analizar se desintegra o descompone una totalidad en partes, mientras que, al realizar una síntesis, se reúnen varias partes de modo que conformen la totalidad coherente, haciéndola más comprensible que la que se tenía al comienzo.

En referencia al diseño de investigación, se trata del tipo no experimental, en el cual no se manipula el comportamiento de la variable, en el escenario de estudio sólo se observa el fenómeno desde su contexto real para luego describirlo y desde su contexto real para luego describirlo y analizarlo y emitir conclusiones y las sugerencias que diera lugar sus resultados.

Menciona Gallado (2017) los diseño no experimentales el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes, por medio de la observación directa, la entrevista u otras técnicas metodológicas que aplique. Asimismo, se analiza en la tipología de un diseño transeccional o transversal, definido por Hernández, Fernández y Baptista (2014), como aquel diseño donde el instrumento diseñado es administrado en una sola oportunidad a la población de estudio, en el contexto de esta investigación las Universidades Públicas.

En cuanto a la acción empleada por los investigadores, para recolectar los datos sobre la situación objeto, es un diseño de campo. Para Arias (2016), esta se basa en métodos que permiten recoger datos de la realidad donde se presentan, en el sitio del acontecimiento recabando información de los sujetos involucrados través de técnicas de investigación e instrumentos orientados a medir la variable considerando sus dimensiones e indicadores empíricos. Palella y Martins (2012) en un diseño de campo. la obtención de información se logra de manera directa de los sujetos que son parte de la población, o bien en la realidad donde ocurren los hechos, razón por lo que se les conoce también como datos primarios, ya que no suele tener intervención alguna del investigador.

Según Arias (2016), la población son elementos que poseen ciertas características, propiedades o cualidades comunes que sirven para delimitar la investigación en torno a las variables que se van a medir o describir, por ello su determinación está sujeta al problema de investigación y los objetivos. La población para conocer el comportamiento de la variable aprendizaje ético, estuvo delimitada a 60 sujetos, desglosados en 12 directores de programa y 48 docentes, razón por la cual, que por sus características pequeñas y finitas se aplicó censo poblacional, como lo señala Méndez (2013), un censo estudia todos los elementos de la población.

Para recoger las evidencias acerca de la variable en los sujetos de la población se aplicó como técnica la encuesta e instrumento el cuestionario, menciona Bavaresco (2013), la investigación no tiene significado sin las técnicas de recolección de datos, siendo estas técnicas conducen a la verificación del problema planteado. En este sentido, el instrumento se conformó 12 ítems, validado por 10 profesionales, el cálculo de la confiabilidad se realizó con la fórmula de Alfa Cronbach,

arrojando un 95 % de fiabilidad. Menciona Gallardo (2017) que la recolección de datos, se realiza empleando instrumentos elaborados en la metodología, y utilizados según la tipología del estudio para construir la información.

Con el propósito de analizar los resultados de la investigación se utilizó la estadística descriptiva, iniciándose con el procedimiento de codificación de las opciones de respuesta emitida por cada sujeto de la población en cada ítem, para luego ser vaciada en tablas que facilito la organización de la información y posteriormente realizar el cálculo de frecuencia, analizados por indicadores, y dimensión. Sobre este particular afirman, los autores Martins y Palella (2012); al igual asume Monje (2011) que la interpretación de los resultados consiste en inferir conclusiones sobre los datos codificados y examinar las implicaciones de lo observado dentro de un contexto teórico.

Resultados

Los resultados conseguidos de la aplicación del instrumento a la población de estudio, fueron sometidos al análisis e interpretación de la estadística descriptiva, por lo que se analiza el grado de presencia de cada indicador, dimensión y variable, con su respectivo análisis como producto de los hallazgos evidenciados.

Variable: Aprendizaje Ético

Dimensión: Dimensiones del aprendizaje ético

TABLA 2. Estilo de Aprendizaje Activo

Alternativas	Siempre		Casi siempre		A veces		Casi nunca		Nunca	
	Directores	Docentes	Directores	Docentes	Directores	Docentes	Directores	Docentes	Directores	Docentes
Población										
Porcentaje	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Indicadores										
Dimensión social	38,1	40,26	28,6	34,73	19,06	19,43	14,3	2,7	0	2,76
Dimensión personal	66,63	26,4	14,3	32,63	9,53	26,4	9,53	4,2	0	10,43
Promedio	52,36	33,33	21,15	33,68	14,29	22,91	11,91	3,45	0	6,29
Porcentaje	42,84		27,41		18,60		7,68		3,29	

Las respuestas emitidas por los sujetos, conducentes a analizar las dimensiones del aprendizaje ético en universidades públicas, dieron origen al posicionamiento de los indicadores: dimensión social y dimensión personal, los cuales hicieron posible medir la dimensión Dimensiones del aprendizaje ético, la cual mediante el tratamiento estadístico revela el orden de importancia que estos tienen para los encuestados.

Como puede observarse en la tabla 1, tanto los directores como docentes opinan que en un mayor porcentaje 42,84% “Siempre” se caracterizan las dimensiones del aprendizaje en Universidades Públicas, siendo la dimensión personal la más caracterizada para los directores (66,63%), en cambio para los docentes fue la dimensión social (40,26%); en relación a la dimensión menos caracterizada la opinión de los directores es la dimensión social (38,1%) y para los profesores la dimensión personal con un 26,4%.

En coincidencia con el artículo que presentaron Tey y Cifres (2011) que se denomina

“El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas”, donde al igual que en el presente estudio destaca como factor clave para lograr un aprendizaje ético las dimensiones sociales y personales, vistas como alternativas para lograr modificar las condiciones de vida de las personas aportando beneficios colectivos, apuntando al desarrollo socio-ético para satisfacer necesidades de los estudiantes.

Estos resultados guardan similitud con lo expresado Ramos (2006) expresa que las dimensiones del aprendizaje ético, se dan desde la reflexión sistemática, en cuanto a la dimensión personal el hombre toma en cuenta su entorno, ya que es un ser ético, con conciencia, libertad de ser, conocimientos, además responsable de su vida, mientras que desde la dimensión social aporta al bienestar de la sociedad a la que pertenece, desde una relación colectiva.

Es importante considerar que de acuerdo a los resultados los directores universitarios, deben abocarse más a la dimensión social de manera que puedan caracterizarla con mayor eficiencia, desde los planteamientos de Martínez (2006), esta dimensión les permite tener como tarea formar personas abiertas, críticas y comprometidas en la constante transformación de la sociedad para que logren cada día mayores niveles de igualdad, justicia, libertad y paz. En otras palabras, esta dimensión fomenta la comunicación con los demás permitiendo la expresión de sus propias experiencias y convicciones.

Por su parte, los docentes universitarios, deben caracterizar más eficientemente la dimensión personal, apoyados en lo que Amaru (2008), señala, en cuanto a que esta dimensión persigue como objetivo crear condiciones que producirán los efectos deseables si se muestran buenas prácticas, las cuales van de la mano con un conjunto de valores, pero, sobre todo, la propia matriz de valores que permita razonar y pensar sobre ellos, además de generar criterios personales regidos por la justicia y la equidad.

En este sentido, es importante tomar en cuenta que, al analizar las dimensiones del aprendizaje ético, le será posible tanto a los directores como docentes, centrar su atención en dos aspectos fundamentales para su desarrollo ético, primeramente, su personalidad y forma de actuar individual, y en segundo lugar lo colectivo, la relación con el entorno, de manera que se pueda favorecer ambos aspectos para un desarrollo ético integral.

Conclusiones

Desde la generalidades sobre los resultados de los indicadores que conforman la dimensión aprendizaje ético en universidades públicas, se evidencia que para los encuestados, en orden de importancia, la dimensión social y la dimensión personal siempre se caracterizan en su actuación y relación en el seno de las actividades misionales de las universidades, y en particular la formación de profesionales éticos permitiendo a directores y docentes consolidar ambas dimensiones desde la práctica pedagógica y constructivista del quehacer en el aula , fundamentándose en el rol del docente que se sustenta una cultura ética compartida, que se expresa en los contenidos de aprendizaje, la metodología pedagógica y la evaluación de los aprendizajes, requiriendo mayor atención para ser reforzado en cada espacio de interacción institucional.

Fuentes de consulta

Amaru, C (2008) Administración para emprendedores. Fundamentos para la creación y gestión de nuevos Negocios. México. Editorial Pearson Educación. Primera edición

Álvarez, Juan; Cerda, Hugo; Huertas María Victoria y León, Adalberto. (2010). La responsabilidad ética y social universitaria. Mito o realidad. Editorial universidad cooperativa de Colombia. Colombia.

Arias, F (2016). El Proyecto de Investigación. Venezuela. Editorial Episteme. Sexta Edición

Bavaresco, A (2013) Proceso metodológico de la investigación. Como hacer un diseño de investigación. Venezuela. Editorial de la Universidad del Zulia. Sexta edición

Esteban, F y Buxarrais, M (2004). Aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. Revista Teoría y Educación. 16, 2004, 91-108 <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/3074/3107>

García, J; Paz, A y Cardeño, E (2018) Liderazgo ético. Una perspectiva en universidades públicas del estado Zulia. Venezuela. Opción, Año 34, No. 86 (2018): 696-730

Gallardo, E (2017) Metodología de la Investigación. Manual Autoformativo Interactivo. Perú. Editorial Universidad Continental. <http://repositorio.continental.edu.pe/>

Guerrero Useda, María Eugenia, & Gómez Paternina, Diomedes Andrés. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, *¿permanecen ausentes de los programas universitarios?* Revista

electrónica de investigación educativa,15(1), 122-135. Recuperado en 16 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100010&lng=es&tlng=es.

Gómez, Verónica, & Royo, Paulina. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 345- 358. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200020>

Hernández, Silvestre Manuel. (2010). Educación y ética. *Sociológica (México)*,25(72), 215-227. Recuperado en 16 de mayo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732010000100010&lng=es&tlng=es.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista; M (2014) Metodología de la Investigación. México. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana Editores, S.A. Sexta Edición

Hurtado, J (2010) Metodología de la Investigación. Venezuela. Fundación Sypal. Editorial Magisterio

Martínez, H. (2006). Responsabilidad social y ética empresarial. Colección Ciencias Administrativas. Primera Edición. Bogotá, Colombia Ecoe Ediciones.

Martínez, M; Buxarris, M y Esteban, F (2002) Ética y formación universitaria. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. No 29 (2002), pp. 7-10. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29f.htm>

Martínez Martín, Miquel; Tey Teijón, Amelia (2008) Aprendizaje ético en contextos virtuales en el ees Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 9, núm. 1, febrero, 2008, pp. 25-40 Universidad de Salamanca Salamanca, España <https://www.re-dalyc.org/pdf/2010/201017338002.pdf>

Martínez, M. y Payá, J. (2007). Prácticas de ética: Educación Secundaria Obligatoria.

Méndez, C (2013) Metodología Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación. México Editorial Limusa. Cuarta Edición

Monje, C (2011) Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Colombia. Universidad Surcolombiano

Monje, C (2011) Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Colombia. Universidad Surcolombiano

Parella, S. y Martins, F. (2012). Metodología de la Investigación Cuantitativa. Caracas, Venezuela. Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL.)

Paya, J.; Buxarrais, M. y Martínez, M. (2010). La educación moral en primaria y en secundaria. México: Editorial Luis Vives (EDELVIVES).

Paz, A; Harris, J y Paz J (2015) Cultura ética y responsabilidad social: identidad con rostro humano en universidades. Venezuela. VII Jornadas Científicas Nacionales Dr. José Gregorio Hernández “El desarrollo de un país depende de la ciencia. Dr. Jacinto Convit” Maracaibo, 26, 27 y 28 de noviembre de 2015.

Paz, A; Núñez, M; García, J y Salom, J (2016) Rol del liderazgo ético en organizaciones académicas. Venezuela. Opción, Año 32, Especial No.12 (2016): 148-168 <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903008.pdf>

Paz, Annherys; Núñez, María Guadalupe; Salóm, Jesús; Rosales, Venacio Responsabilidad social universitaria: moralidad o compromiso en la formación de valores éticos en la educación de futuro Opción, vol. 29, núm. 72, septiembre-diciembre, 2013, pp. 97-116 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31035397008.pdf>

Paz Marcano, A., Pinto Aragón, E., & García Guilianny, J. (2020). Universidad y sociedad aliado de la actividad extensionista para el desarrollo del emprendimiento en Venezuela. *Aglala*, 11(1), 47-63. Recuperado a partir de <http://revistas.curnvirtual.edu.co/index.php/aglala/article/view/1569>

Ramos, M. (2006). Valores y autoestima. Conociéndose a sí mismo, en un mundo con otros. Caracas, Venezuela. Editorial San Pablo. Primera Edición.

Soto, E. y Cárdenas, J. (2007). Ética en las organizaciones. D.F., México. McGraw– Hill Interamericana Editores, S.A. Primera Edición.

Tamayo y Tamayo, M. (2010). El Proceso de la investigación científica. México. Editorial Limusa Editores.

Tey, A. y Cifre, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. Artículo en la revista de educación, de la Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Barcelona, España; número extraordinario 2011.

Tey, A; Vila, R y Martínez, M (2014) Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. Trabajo de investigación. Revista de Docencia Universitaria de la Universidad de Barcelona. Barcelona, España.

UNESCO (1996). Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro. México.

Letras críticas en el ámbito educativo
Se terminó en Junio de 2021

ISBN: 978-607-99150-2-5



