

Volumen 6, Número 11

Diciembre, 2023

En este número:

ARTÍCULOS

- FORMACIÓN ACADÉMICA DEL DOCENTE PARA UN PROCESO INCLUSIVO DE CALIDAD
- INSERCIÓN LABORAL DE GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN ADMINISTRACIÓN: ANÁLISIS EXPLORATORIO CON EGRESADOS DE UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA
- IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA A NIVEL MUNDIAL: UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA.
- INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES METROPOLITANOS DE ENSEÑANZA MEDIA: ADAPTACIÓN PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN ESCOLAR.
- LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ELEMENTO PROMOTOR DE LAS HABILIDADES DE CAPACITACIÓN ANDRAGÓGICA EN ORGANIZACIONES.
- ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO VANDERBILT (VAL-ED) EN COLOMBIA EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR
- EVALUACIÓN DE IMPACTO Y GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: CHILE (2017- 2023)
- TRANSFERENCIA DEL RECONOCIMIENTO DE CANTIDADES EN LA EDAD PREESCOLAR. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO
- CONSIDERACIONES FILOSÓFICAS DE LA ÉTICA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL.
- DESARROLLO FONOLÓGICO MEDIANTE EL MÉTODO RASSIAS: RITMO Y FLUIDEZ EN LENGUA EXTRANJERA



UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Revista Estudios en Educación

Vol. 6, N° 11, diciembre 2023 • ISSN versión en línea 2452-4980

Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado e Investigación

Universidad Miguel de Cervantes

Editora

Dra. Carmen Bastidas Briceño, Directora Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster Scientiarum en Educación mención Orientación Educativa, Licenciada en Química, Licenciada en Educación mención Química.

Comité Editorial

Dr. Enrique San Miguel Pérez, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

Dr. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida, Miembro de la Junta directiva de la Universidad Autónoma de Chile, Santiago.

Dr. Oscar Antonio Martínez Molina, Director Académico y de Operaciones de la Red INDTEC, Ecuador.

Dr. Eduardo Atencio Bravo, Coordinador de Investigación y Posgrado - Universidad Euroamericana, Panamá.

Dra. Sandra Gudiño Paredes, Directora Regional del Departamento de Educación Tecnológico de Monterrey, México.

Dr. Víctor Hugo Meriño Córdoba, Investigador Senior de la Facultad Ciencias Administrativas, Económicas y Contables de la Universidad Católica Luis Amigó Antioquia, Medellín, Colombia.

Dra. Mercedes Collazos Alarcón, Docente tiempo Completo Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

Revista Estudios en Educación es una publicación científica semestral del Centro de Estudios en Educación (CESE), dependiente de la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

Dirección: Mac Iver 370, Santiago, Chile, teléfono 56-2- 2927 3401.

Dirección Web: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Dirección LinkedIn: <https://linkedin.com/in/revista-estudios-en-educación-594651171>

Correo Editor: revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

Indexaciones: Latindex, Road, DOAJ.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(a)(es)(as), los que suscriben lo relativo a cesión de derechos de autor y buenas prácticas informados en las Normas de Publicación de la Revista difundidas por correo electrónico, en redes sociales y en su dirección en internet.

Cabe mencionar que el contenido de los artículos no representa necesariamente el pensamiento del Centro de Estudios en Educación, de la Dirección de Postgrado e Investigación o de la Universidad Miguel de Cervantes.

Revista Estudios en Educación autoriza la utilización y reproducción de sus contenidos mencionando de manera explícita la fuente.



INDICE

ARTICULOS

FORMACIÓN ACADÉMICA DEL DOCENTE PARA UN PROCESO INCLUSIVO DE CALIDAD 11 - 32

Sandra Ramírez Hernández & Olivia García Reyes

INSERCIÓN LABORAL DE GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN ADMINISTRACIÓN: ANÁLISIS EXPLORATORIO CON EGRESADOS DE UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA 33 - 48

María Marta Coria & María José Doura

IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA A NIVEL MUNDIAL: UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA 49 - 66

Ángel Carmelo Prince Torres

INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES METROPOLITANOS DE ENSEÑANZA MEDIA: ADAPTACIÓN PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN ESCOLAR 67 - 92

Sebastián F. Reyes Fredes

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ELEMENTO PROMOTOR DE LAS HABILIDADES DE CAPACITACIÓN ANDRAGÓGICA EN ORGANIZACIONES 93 - 112

José Noé Miranda Becerra & Mariela González-López

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO VANDERBILT (VAL-ED) EN COLOMBIA EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR 113 - 135

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza

EVALUACIÓN DE IMPACTO Y GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: CHILE (2017- 2023) 136 - 162

Fanny Miriam Carrasco Monsalve & Alicia Marcela Farías Molina

TRANSFERENCIA DEL RECONOCIMIENTO DE CANTIDADES EN LA EDAD PREESCOLAR. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO. 163 -181

Juan Roberto Mena Gálvez , Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo

CONSIDERACIONES FILOSÓFICAS DE LA ÉTICA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL 182 -198

Pedro Francisco Arcia-Hernández & Alfredo Fredericksen Neira

DESARROLLO FONOLÓGICO MEDIANTE EL MÉTODO RASSIAS: RITMO Y FLUIDEZ EN LENGUA EXTRANJERA 199 -209

Chess Emmanuel Briceño Núñez & Yoana M. Teixeira Robles

MISIÓN Y PROPÓSITO DE REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

La Revista Estudios en Educación es una publicación científica seriada de corriente principal en el ámbito de la Educación, editada por el Centro de Estudios en Educación–CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile, desde el año 2018, en idioma castellano. Su propósito principal es contribuir a la reflexión y difusión de los resultados inéditos de investigaciones que aporten a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación en Chile y a nivel internacional y, por su intermedio, al desarrollo de la sociedad.

Para ello, convoca y dialoga con la comunidad académica, científica, organismos públicos y privados vinculados a la generación de políticas públicas, de regulaciones, su fiscalización y a la gestión en Educación en Latinoamérica, así como a los actores del sistema educacional en sus diferentes niveles y a la sociedad civil en su conjunto.

LÍNEA EDITORIAL

Revista Estudios en Educación prioriza la publicación de trabajos originales e inéditos en el ámbito de la Educación, desde sus múltiples perspectivas, enfoques, actores y dimensiones. A modo de referencia, y sin ser excluyente, dentro de las temáticas de su interés se encuentran:

- Políticas educacionales
- Gestión de calidad en educación
- Sistemas de acreditación y certificación
- Gestión pública, privada y compartida en educación
- Currículum y evaluación
- Enseñanza y aprendizaje
- Educación a distancia
- Tecnología de la información y educación
- Profesión docente
- Educación en sus distintos niveles
- Educación de personas adultas
- Equidad e inclusión en educación
- Educación contextualizada
- Convivencia al interior de las instituciones educacionales
- Análisis Institucional
- Innovación educativa
- Sociología de la educación
- Filosofía de la educación
- Economía de la educación
- Globalización de la Educación
- Ciencia y tecnología

Para ello, se recepcionan textos originales, inéditos y que no se encuentran en proceso de arbitraje en otra publicación, resultados de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte, que se ajusten a algunos de los siguientes tipos de artículos:

1) Artículo original de investigación: trabajo que expone resultados inéditos y originales de investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas, que poseen una estructura teórica / conceptual y un análisis de las implicancias de los resultados obtenidos. Estos informes deben incluir a) introducción, b) revisión de la literatura, c) metodología, d) análisis de resultados, e) conclusiones, limitaciones e implicancias, y f) referencias.

2) Artículo de revisión: trabajo de análisis y revisión de la literatura existente sobre una temática o teoría en específico. Su objetivo es sintetizar estudios de un tema, para actualizar al lector sobre el estado del arte. En este tipo de informe debe basarse en una revisión bibliográfica amplia, en torno a las 50 referencias.

3) Artículo de reflexión: trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a)(os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales.

4) Artículo teórico: trabajo que analiza la literatura existente para avanzar en una nueva propuesta teórica-conceptual. Se debe identificar cuál es el vacío existente y, a partir de ello, demostrar que la nueva propuesta contribuye con el cuerpo de conocimiento del ámbito en análisis.

5) Artículo metodológico: trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados incluyendo la descripción de la estructura de la investigación, el criterio de selección y la descripción de los sujetos de estudio, métodos de recolección, clasificación y/o análisis de datos de cada etapa de la investigación, aspectos éticos y análisis estadístico de ser pertinentes.

La presentación de un artículo al proceso de arbitraje y selección de la Revista supone el conocimiento y aceptación por parte del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) de sus normas de publicación, asumiendo total responsabilidad sobre su completo cumplimiento, en especial en cuanto al carácter original e inédito del trabajo enviado, que no ha sido publicado ni se encuentra en paralelo en el proceso de arbitraje de otra publicación seriada, la cesión de sus derechos de autor(a)(es)(as) y respecto de las buenas prácticas científicas. Finalmente, cabe mencionar que los trabajos que se publican en Revista Estudios en Educación representan siempre los puntos de vista de su(s) autor(a) (es)(as), sin involucrar a la revista, su Comité Editorial, al Centro de Estudios en Educación-CESE, o a la Universidad Miguel de Cervantes-UMC.



FORMACIÓN ACADÉMICA DEL DOCENTE PARA UN PROCESO INCLUSIVO DE CALIDAD

**Sandra Ramírez Hernández &
Olivia García Reyes**

Recibido: 28-03-2023

Aprobado: 13-07-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

FORMACIÓN ACADÉMICA DEL DOCENTE PARA UN PROCESO INCLUSIVO DE CALIDAD.

Autoras

Sandra Ramírez
Hernández*
Olivia García Reyes**

Cuba

*Cubana, Máster en Educación Especial, Metodóloga de Trabajo Preventivo, Dirección Provincial de Educación en Pinar del Río, Cuba

Correo electrónico:
sandrarh435@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-4826-2341>

**Cubana, Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" Cuba

Correo electrónico:
olitalyk@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-0318-0628>

Academic training of the teacher for an inclusive quality process

RESUMEN

El artículo aborda problemáticas identificadas en los docentes para desarrollar un proceso de atención educativa inclusivo en los educandos en situación de vulnerabilidad. En el estudio exploratorio se utilizaron métodos como el análisis documental, la observación científica, la entrevista y la encuesta. Se desarrolló un sistema de talleres que incluye principios teórico-metodológicos y orientaciones metodológicas, estructurado en siete talleres. La valoración de especialistas y los resultados cuantitativos y cualitativos recalcaron la pertinencia de la propuesta para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación social.

Palabras clave: *preparación docente, participación social, inclusión educativa, situación de vulnerabilidad.*

Cómo citar este artículo:

Ramírez, S.& García, O. (2023).
Formación académica del
docente para un proceso
inclusivo de calidad. *Revista
Estudios en Educación*
(REeED), 6(11), p.p. 11 – 32.

ABSTRACT

The article addresses problems identified in teachers to develop an inclusive educational care process for students in vulnerable situations. In the exploratory study, methods such as documentary analysis, scientific observation, interview and survey were used. A system of workshops was developed that includes theoretical-methodological principles and methodological orientations, structured in seven workshops. The evaluation of specialists and the quantitative and qualitative results emphasized the relevance of the proposal to eliminate or minimize the barriers to learning and social participation.

Key words: teacher preparation, social participation, educational inclusion, vulnerable situation.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha irrumpido en el ámbito mundial como respuesta trascendental de todos los que anhelan una sociedad diferente, inclusiva y participativa. (Sierra y García, 2020). A decir de Simón y Echeita (2013), la educación inclusiva es un derecho que implica el desafío del cambio educativo hacia sistemas de calidad, equitativos y para todos a lo largo de toda la vida, sin descalificar a las personas por su lugar de origen, sexo, salud, nivel social, etnia o cualquier otra singularidad.

La inclusión educativa se considera como la mejor práctica en educación durante muchos años (Stites et al., 2018). Cuando en el sistema educativo persisten prácticas verdaderamente inclusivas, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad. (Soto 2003)

Los resultados de García y Tamayo (2018) indican que la inclusión educativa exige un ajuste en el modelo de escuela actuante, profesores distintos, padres diferentes, una organización escolar integrada y un funcionamiento de comunidad entre todos, que se centre en las habilidades y potencialidades y no en deficiencias y dificultades de los educandos.

Los mismos autores refieren que la inclusión educativa implica, además, una reformulación del accionar del sistema educativo en todos los aspectos: teóricos, metodológicos, organizativos y administrativos lo que presupone la búsqueda de alternativas para viabilizar una nueva ideología en la escuela, lo que supone acceder con mayor facilidad a la institución escolar, a los programas de estudio u otros materiales escolares.

De acuerdo con Casanova (2011), desarrollar escuelas con carácter inclusivo y de atención a la diversidad es un reto de la educación contemporánea. Se debe conocer la escuela a profundidad para reconocer los valores de la educación inclusiva y crear un ambiente de convivencia en la diversidad que fortalezca las estrategias para desarrollar aprendizajes válidos y personalidades equilibradas, respetuosas y condiciones necesarias para formar una ciudadanía responsable ante sí mismo y ante el mundo que le toca vivir a los individuos.

En este sentido, Soto (2003), refiere que la inclusión o educación para todos es una tarea que le compete a la sociedad, pero, sobre todo, a los centros educativos, los cuales deben, de alguna manera, cuestionarse sobre su proyecto de centro y su compromiso como institución para responder a las demandas de los educandos.

En 2019, Figueredo et al., concluyó que el desarrollo de la educación inclusiva requiere de transformaciones que abarcan a la totalidad del sistema educativo, de ahí la importancia de que no se lleve a cabo de manera aislada, pues es difícil su puesta en práctica cuando no se han reformado otros aspectos de los sistemas educativos y sociales que tienen efecto de exclusión.

Por su parte, Holguín (2019) hace énfasis en que la diversidad identificada en los docentes es mucho más amplia de la que señala el sistema educativo; se concuerda además

con el criterio de Leal (2014) al reconocer el papel de los docentes como formadores y mediadores de los proyectos de vida de los educandos.

De hecho, llevar a cabo un proceso de inclusión educativa de calidad no solo centra la atención en los educandos con necesidades educativas especiales, como se admitía en años anteriores, hoy se tienen en cuenta otros sectores que encuentran barreras para el aprendizaje y la plena participación social.

En Cuba, el proyecto “Atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de riesgo”, que responde al programa: “Prevención social y atención a las vulnerabilidades” y al macroprograma: “Desarrollo humano, equidad y justicia social”; establece entre sus objetivos principales reducir las vulnerabilidades que limitan la formación integral de infantes, adolescentes y jóvenes para enfrentar las amenazas y aprovechar las oportunidades que les brinda la sociedad y contribuir a la elevación de la calidad de vida con equidad y justicia social a partir de elevar la calidad en su identificación, análisis, atención y seguimiento para garantizar una respuesta efectiva, oportuna y con equidad a aquellos infantes, adolescentes, jóvenes y sus familias que, por su situación familiar, social, de salud, aprovechamiento escolar o de comportamiento, lo requieran.

Los indicadores de dicho proyecto están relacionados con vulnerabilidades que pueden constituir o no barreras para el aprendizaje y la participación social y que en ocasiones se convierten en motivo de exclusión; entre ellos se encuentran los menores de 0-6 años en situación social compleja; embarazo en las adolescentes; menores en situación de riesgo que participan en hechos tipificados como delitos, conductas agravadas y nocivas; menores con indicios y práctica de prostitución; hijos de reclusos; estudiantes vinculados al consumo o participación en hechos de droga y desvinculados del Sistema Nacional de Educación en edad escolar.

En este sentido, juega un papel importante los directivos y docentes en las instituciones educativas, no solo en el conocimiento de las materias que imparten y las programaciones para el vencimiento de los objetivos del currículum establecidos para el grado, sino también las habilidades que posean para resaltar la necesidad de la formación de valores y la capacidad de resiliencia de estos, en especial aquellos que por estar en situación de vulnerabilidad son objeto de exclusión; además de ser capaces de identificar factores de riesgo que conlleven a estas situaciones.

Sin embargo, en no pocas situaciones y contextos, la práctica pedagógica demuestra que los docentes priorizan los conocimientos técnicos por encima de la formación de habilidades, valores y actitudes que les permita afrontar las vulnerabilidades que presentan. Por tanto, se propone como objetivo, en un primer momento, realizar un proceso de diagnóstico que permita un acercamiento a las principales problemáticas identificadas en los docentes para llevar a cabo un proceso de inclusión educativa de calidad.

En un segundo momento en el artículo se establece también como objetivo, proponer un sistema de talleres que contribuya a la formación académica de los docentes para la

atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad desde un enfoque inclusivo. Para ello, se toma como referencia los resultados obtenidos en el diagnóstico a partir de la aplicación de los métodos y técnicas de investigación empírica.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación tuvo lugar durante el período comprendido entre abril de 2022 y febrero de 2023 en la provincia Pinar del Río, en el municipio del mismo nombre. Se trabajó con una muestra integrada por 36 docentes de primaria, 21 de secundaria básica y 8 de preuniversitario y 9 de la Educación Técnica y Profesional (ETP), para un total de 74 docentes; se utilizó un tipo de muestreo aleatorio simple, sin reposición.

En la investigación se asumió como enfoque metodológico general el dialéctico materialista. Ello posibilitó no solo la sistematización de los antecedentes históricos y referentes teóricos relacionados con el tema, sino también constatar la problemática en la práctica pedagógica, concebir un sistema de talleres como solución al problema y luego de su aplicación en la práctica educativa medir impacto y las principales transformaciones en el orden cognitivo, procedimental y actitudinal de la muestra.

Como métodos teóricos se utilizaron: el analítico-sintético, empleado durante todo el proceso investigativo para la determinación de los referentes teórico-metodológicos y sus manifestaciones prácticas, hasta arribar a los criterios y a las conclusiones expuestas; el inductivo-deductivo se utilizó en el estudio para la delimitación de las concepciones teórico-metodológicas referidas a la inclusión educativa y la formación académica de los docentes para la atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. El análisis histórico y lógico permitió conocer las diferentes concepciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas del proceso de inclusión educativa en su devenir histórico, así como los diferentes enfoques hasta la actualidad; el sistémico-estructural-funcional proporcionó la orientación general en la elaboración del sistema de talleres dirigido a la formación académica de docentes para llevar a cabo un proceso de inclusión educativa de calidad, mediante la determinación de sus componentes y las relaciones establecidas entre ellos; la modelación posibilitó crear una representación mental que ofrece información acerca de la estructura y las relaciones que se dan en el sistema de talleres propuesto.

Como métodos empíricos fueron utilizados: el análisis documental, que aportó organización, selección, estudio, tratamiento e interpretación de diferentes documentos (planes de clases, evaluaciones sistemáticas, Resoluciones Ministeriales, planes anuales de capacitación profesional y de trabajo metodológico, caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de atención educativas de los infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad).

Para ello fue analizado el tratamiento metodológico de los aspectos que comprende

la inclusión educativa en los materiales antes mencionados, analizando:

- Objetivos
- Contenidos
- Métodos
- Procedimientos
- Medios
- Formas de organización del trabajo
- Diseño de tareas docentes
- Evaluación empleada
- Estado del tratamiento a las situaciones de vulnerabilidad identificadas en la caracterización y la intervención educativa que se ofrece.

Se llevó a cabo la observación científica a 30 actividades de ellas 18 clases de las asignaturas Matemática, Español Literatura, Historia de Cuba, Educación Física, Educación Artística e Idioma Inglés; además se visitaron 12 actividades metodológicas desarrolladas en el marco de las visitas de ayuda metodológica realizadas en el propio municipio, se intencionó con el propósito de constatar la actualización cognitiva, procedimental y actitudinal que poseen los docentes para la atención a educandos en situación de vulnerabilidad desde un enfoque inclusivo; para ello se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Nivel de conocimiento del docente sobre los indicadores de vulnerabilidad establecidos en el proyecto “Atención a infantes, adolescentes y jóvenes”.
- Estado de los conocimientos para la identificación de educando y familias en situación de vulnerabilidad.
- Relación entre el diagnóstico realizado a los educandos y sus familias en situación de vulnerabilidad con las actividades diseñadas en los proyectos de grupo e institucional.
- Nivel de conocimiento del docente sobre las políticas inclusivas.
- Dominio de los aspectos a tener para la atención a la diversidad.
- Relación entre los resultados del diagnóstico y las actividades a realizar en las clases.
- Responsabilidad en el cumplimiento de las políticas, prácticas y culturas inclusivas.
- Disposición para la realización de actividades inclusivas con educandos y familias en situación de vulnerabilidad.
- Significación afectiva-emocional hacia la atención a educandos y familias en situación de vulnerabilidad.
- Aplicación de los contenidos asociados a la inclusión educativa como parte del proceso de capacitación recibida.
- Para la observación a clases se utilizaron los siguientes indicadores:
- El proceso enseñanza aprendizaje es del tipo que celebra la diversidad y los docentes trabajan para crear una atmósfera donde las diferencias se comprenden y se aprecian.

- Hay un enfoque en el aula de construir relaciones positivas entre todos los educandos en todas las actividades y en todos los ambientes.
- Existe un esfuerzo en el aula para enseñar participación activa y responsabilidad en la sociedad.
- Los docentes, asistentes y demás personal tienen un conocimiento sobre los indicadores de vulnerabilidad y el procedimiento para su identificación y atención.
- A todos los estudiantes se les asigna la misma tarea.
- Los docentes incorporan materiales visuales, táctiles y kinestésicos y actividades que cubran las diversas necesidades de los educandos.
- Los docentes utilizan rutinas y procedimientos en toda el aula para apoyar el aprendizaje y el manejo dentro del aula.
- Los maestros utilizan múltiples formatos para proporcionar instrucción tales como instrucción individual, en grupos de dos, en pequeños grupos y a toda la clase a la vez.
- Los docentes utilizan el diagnóstico individual y del grupo como base para la planificación de las actividades a desarrollar.
- Por lo regular los docentes planifican sus lecciones utilizando material que complementa el texto (como, por ejemplo, videos, DVD, recursos en la Internet, artículos de revistas, periódicos, etc.).
- Los docentes miden la comprensión del estudiante, y clarifican la instrucción utilizando una variedad de evaluaciones continuas (formativas).
- Se utilizan métodos variados en el aula para recopilar datos del progreso en el currículo y hacia las metas de los participantes.
- Los apoyos y estrategias que se implementan se actualizan de acuerdo al progreso de los participantes.

La entrevista a los docentes se realizó con la finalidad de obtener información sobre el tratamiento a la temática desde los espacios del trabajo metodológico para lo que se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:

- Valoración de la formación académica teórica-metodológica del docente de la enseñanza general para la atención educativa a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, en función del:
 - nivel de conocimiento acerca de los indicadores de vulnerabilidad establecidos en el proyecto Atención a infantes, adolescentes y riesgos en situación de riesgo.
 - nivel de conocimiento acerca de los procedimientos para la atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.
 - nivel de conocimiento de los factores de riesgo que conllevan a situaciones de vulnerabilidad.
 - nivel de conocimiento y aplicación asociado con los métodos para el diagnóstico

escolar, la caracterización psicopedagógica y el diseño de la estrategia educativa en los infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

- nivel de conocimiento y aplicación relacionados con los apoyos educativos para la atención y la respuesta educativa a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- Valoración de la concepción de la aplicación de estos contenidos en el proceso de formación académica del docente de la enseñanza general. En relación con este aspecto referirse a las que se relacionan con su esfera de actuación asociadas con la formación inicial, permanente, trabajo metodológico, atención especializada, entre otras; unido al tratamiento interdisciplinario y/o intersectorial brindado o no, en el diseño del proceso.
- Consideraciones sobre el desarrollo de acciones en función de la formación académica del docente de la enseñanza general para la atención educativa a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Argumentarlas.
- Formas organizativas y contenidos que según su valoración serían más pertinentes para su desarrollo.

La encuesta la que se aplicó para valorar a partir del criterio de especialistas la calidad del sistema de talleres como una vía para potenciar la formación académica de docentes para la atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad desde un enfoque inclusivo.

A cada especialista se le hizo llegar el sistema de talleres elaborado como resultado de la investigación mencionada, para que se pronunciaran respecto a los aspectos (Tabla 1). En tal sentido marcaron en una escala de 5 categorías (C) cuán adecuado consideraron cada aspecto de la misma atendiendo a la valoración que se le merece desde el análisis del resumen de la propuesta que le ha sido entregado. Las categorías son:

C1: Muy adecuado.

C2: Bastante adecuado.

C3: Adecuado.

C4: Poco adecuado.

C5: No adecuado.

Tabla 1. Aspectos a evaluar por los especialistas.

No	Aspectos a valorar.	C1	C2	C3	C4	C5
1.	Grado de relevancia de las posiciones teóricas que sustentan el sistema de talleres.					
2.	Grado de relevancia de las fases asumidas en la organización y ejecución del sistema de talleres.					
3.	Grado de relevancia del sistema de talleres presentado.					
4.	La utilidad práctica del sistema de talleres diseñado.					
5	Aseguramiento para la realización de los talleres					
6	Relaciones entre los componentes estructurales del sistema de talleres.					
7	Coherencia entre la teoría asumida y los fundamentos establecidos para la concepción del sistema de talleres					
8	Variedad y diversidad en el tratamiento a diferentes temáticas					
9	Aplicabilidad del sistema de talleres					

Fuente: Elaboración propia

Además, los especialistas debían exponer, según su criterio, en qué medida el sistema de talleres puede ayudar al docente en la atención infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad desde un enfoque inclusivo y mencionar las sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de la propuesta.

El análisis, interpretación e integración de los resultados se realizaron desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.

RESULTADOS

➤ Análisis de documentos

El análisis de los planes de clases permitió constatar que no se tienen en cuenta un adecuado diagnóstico de las posibilidades reales de los participantes para cumplir con éxito el proceso docente educativo que les permita no solo aprender a hacer sino también aprender a vivir y aprender a convivir. Las tareas, en su mayoría, están sólo en función de los niveles de desempeño cognitivo, dejando a un segundo plano la estimulación deseada del desarrollo del pensamiento, la formación de cualidades y valores que le permitan actuar de forma activa ante los problemas que se les plantean. Las tareas que se elaboran para ser resueltas por los

participantes en el aula y las evaluaciones sistemáticas, no siempre el docente planifica actividades teniendo en cuenta las potencialidades y necesidad de la totalidad de la matrícula del grupo, las diferencias solo se tienen en cuenta con aquellos que presentan una necesidad educativa especial asociada a una discapacidad. Son asistemáticas las acciones y rediseño de las estrategias de atención educativa de aquellos educandos que no poseen esta condición y sin embargo se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Durante el análisis de documentos fueron revisadas 14 estrategias de trabajo científico metodológica y de superación correspondientes, se pudo comprobar que en 12 de ellas, para el 85.7% no se declaraba como una de las necesidades de superación y capacitación de los docentes lo relacionado con la inclusión educativa, con énfasis en métodos y procedimiento, verificándose que son insuficientes las acciones de formación académica a los docentes para la atención a infantes, adolescentes y jóvenes desde un enfoque inclusivo, dedicándose mayor tiempo a la dirección del proceso educativo de las asignaturas priorizadas.

➤ **Observación**

Los principales resultados de las observaciones realizadas permitieron señalar que de las 18 clases observadas (Tabla 2), el 83.3% de los docentes, asistentes y demás personal tienen un conocimiento sobre los indicadores de vulnerabilidad y el procedimiento para su identificación y atención sin embargo solo el 38.9% utilizan el diagnóstico individual y del grupo como base para la planificación de las actividades a desarrollar durante el proceso.

A pesar de que en el 88.9% existe un esfuerzo para enseñar participación activa y responsabilidad en la sociedad; solo el 33.3% de los docentes miden la comprensión del estudiante, y clarifican la instrucción utilizando una variedad de evaluaciones continuas, utilizando rutinas y procedimientos en toda el aula para apoyar el aprendizaje y el manejo dentro del aula principalmente en las asignaturas Educación Física (en el nivel educativo primaria) y Educación Artística. En el 44.4% los apoyos y estrategias que se implementan se actualizan de acuerdo al progreso del educando.

El 66.7% de los docentes asignan la misma tarea a todos los educandos principalmente en las asignaturas matemática, Español Literatura e Historia de Cuba. En la educación primaria, secundaria básica y ETP por lo regular los docentes planifican sus lecciones utilizando solo el texto; no siendo así en el preuniversitario donde estos se complementan con otros materiales como videos, recursos en la Internet, artículos de revistas, y periódicos principalmente en las asignaturas Historia de Cuba, Educación Artística e Idioma Inglés. Lo que evidencia que no siempre incorporan materiales visuales, táctiles y kinestésicos y actividades que cubran las diversas necesidades de los educandos.

Solo el 61.1% de los docentes utilizan múltiples formatos para proporcionar instrucción tales como instrucción individual, en grupos de dos, en pequeños grupos y a toda la clase a la vez principalmente en Idioma Inglés, Educación Física y Educación Artística.

Se hace necesario en la totalidad de la muestra construir relaciones positivas entre todos los participantes en todas las actividades y en todos los ambientes donde se utilicen métodos variados en el aula para recopilar datos del progreso en el currículo y hacia sus metas logrando así que el proceso enseñanza aprendizaje sea del tipo que celebra la diversidad y los docentes trabajen para crear una atmósfera donde las diferencias se comprenden y se aprecian

Tabla 2. Total de clases observadas

Asignaturas	Niveles educativos				Total
	Primaria	Secundaria	Básica	Preuniversitario ETP	
Matemática	2			1	3
Español Literatura		2			2
Historia de Cuba		1		1	3
Educación Física	2				4
Educación Artística	1	1		2	4
Idioma Inglés		1		1	2
Total	5	5		5	3

Fuente: Elaboración propia

En las actividades metodológicas observadas se constató que los docentes, a pesar de conocer los elementos teóricos que sustentan el proceso inclusivo de calidad en la atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, estos no los aplican en la práctica para la atención a la diversidad desde las actividades docentes y no docentes. Las principales dificultades detectadas están en que las acciones realizadas no siempre tienen un enfoque interdisciplinario y no se aprovechan oportunamente todos los espacios de sistema de trabajo metodológico para llevar a cabo un proceso de preparación donde se le brinde tratamiento a la temática.

➤ **Entrevista**

Los resultados mostraron que los docentes poseen dificultades en cuanto a la diferencia entre la integración y la inclusión educativa como fenómenos sociales, en la práctica los elementos que las distinguen suelen ser confundidos por ellos. Se declaró por parte del grupo la necesidad de profundizar en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la inclusión educativa; en la elaboración de estrategias de atención educativas con acciones medibles y flexibles teniendo como base el diagnóstico del 100% de los contextos de actuación de los participantes (escuela, familia y comunidad), no solo de aquellos con necesidad educativa especial asociada a una discapacidad sino también de los que por su situación de salud, comportamiento, aprovechamiento escolar y/o problemas familiares o personales se encuentran en situación de vulnerabilidad. Además, se destaca la

necesidad del perfeccionamiento de la formación académica del trabajador en educación, pues a un docente que no haya recibido adecuadamente, en su formación, los contenidos relacionados con la inclusión educativa le será más difícil enfrentar estas situaciones en la práctica.

La guía de entrevista aplicada a la totalidad de la muestra permitió constatar estas informaciones. El 100% de los entrevistados consideró necesario el tratamiento a la temática, de ellos el 79.7% se refirieron a los aspectos asociados con el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individual; más el 87.8% incluyeron las necesidades específicas de apoyo educativo y su concreción en la clase así como la identificación y tratamiento a infantes, adolescentes y jóvenes que presentan factores de riesgo que conlleven a situaciones de vulnerabilidad, debido a que en la mayoría de los casos la atención que se realiza es correctiva/remedial y no preventiva.

En ella se reveló que los indicadores evaluados se comportaron de poco adecuado, donde los de más bajo índice se asociaron con el nivel de conocimiento sobre los apoyos educativos para la atención y respuesta educativa a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Solo el 28.4% del total domina los procedimientos para la atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, valorando las carencias del docente para llevar a cabo una atención educativa de calidad.

El 82.4% reconoce que el taller metodológico constituye la forma más efectiva para el tratamiento a la temática debido a las posibilidades que brinda para que de manera cooperada se elaboren estrategias, alternativas didácticas y se discutan propuestas para la solución en la práctica educativa de esta problemática a partir de las conclusiones arribadas en equipo.

Los hallazgos sistematizados y categorizados hacen emerger, como categorías sobresalientes: inclusión educativa y transformación; formación académica; e implicación de situaciones de exclusión.

Una vez analizados y triangulados los resultados de los instrumentos se identificaron las siguientes necesidades en el proceso de preparación de docentes para la atención a educandos desde un enfoque inclusivo:

- Insuficiente dominio de los elementos teóricos, métodos y procedimentales para llevar a cabo un proceso de inclusión educativa.
- Insuficiente dominio de los indicadores de las políticas, culturas y prácticas de inclusión educativa.

Los resultados del diagnóstico del proceso de formación académica de docentes para la atención a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad desde un enfoque inclusivo evidenciaron la necesidad de una búsqueda de solución desde la vía científica a partir de la puesta en práctica de un sistema de talleres.

En este sentido el taller constituye una manera rápida, efectiva y dinámica para optimizar el tiempo y lograr la preparación de directivos y docentes en un tema tan sensible como este a partir de relación que se establece entre la experiencia individual, la reflexión colectiva y la producción de conocimientos como principio rector; la vinculación de la teoría con la práctica y la reflexión, revisión y proyección crítica de los contenidos.

➤ **Propuesta de solución al problema identificado**

Para dar respuesta a las insuficiencias identificadas se propuso un sistema de talleres con el objetivo de contribuir a la formación académica de los docentes para la atención a educandos desde un enfoque inclusivo.

Para el desarrollo de los talleres fueron establecidas las siguientes orientaciones metodológicas generales:

- Es necesaria la consulta de documentos normativos y metodológicos sobre inclusión educativa. Así como otra bibliografía relacionada con el tema.
- Estructuración en los momentos del taller como forma de organización de la docencia: Introducción, Desarrollo y Cierre.
- Cada taller tiene una duración de una hora y se desarrollaron en los diferentes espacios del sistema de trabajo metodológico con una frecuencia mensual.
- La utilización de un lenguaje asequible, así como la flexibilidad en su funcionamiento, constituyen otros elementos a tener en cuenta para la obtención de una formación académica más efectiva y sensibilización de los docentes sobre la temática, y garantiza un mayor condicionamiento para asumir su rol directivo.
- El coordinador debe ser un profesional de experiencia en el tema de la inclusión educativa con una alta formación académica teórico-metodológica general y sobre todo en lo relacionado con el tema seleccionado en la presente investigación.
- Los métodos y procedimientos que se emplean para aprender permiten el desarrollo del grupo, entre los que se destacan: el debate, la conversación, las técnicas participativas y el intercambio de experiencias.
- La utilización de técnicas participativas en el desarrollo del sistema de talleres logrando el protagonismo de los participantes en la construcción del conocimiento.
- Pueden ser invitados miembros de diferentes organismos y organizaciones durante la puesta en práctica de los talleres, ellos pudiesen favorecer el intercambio de experiencias.
- Concepción de la evaluación con carácter formativo (evaluación diagnóstica e interventiva).

Como principios que rigen el funcionamiento del sistema de talleres se establecieron los propuestos por Torres (2003):

- Principio de la autenticidad: define que no existe una relación de subordinación, sino de coordinación. Cada nivel de dirección, institución, órgano u organismo tiene su

identidad propia y responsabilidad legal. Están obligadas a aportar a la formación y desarrollo integral de sus miembros escolares y ciudadanos.

- Principio de la aceptación: se expresa en el reconocimiento y respeto de los criterios, decisiones y espacios del otro. Es necesaria una comunicación profesional entre los participantes, donde cada uno comprenda que no posee toda la verdad, que debe ser flexible y estar sujeto a cambios en su forma de pensar, sentir y actuar. Lo que los otros opinen, piensen y valoren es también útil en las decisiones, es una condición en la ética de la relación.
- Principios de la participación: todos están implicados en el proceso formativo desde una posición activa, interactiva e integrada, donde quedan definidas las responsabilidades en cada nivel de dirección y el alcance de sus acciones. Todas deben contribuir a la toma de decisiones en la solución de las dificultades.
- Principios de la conciliación relativa: es la coherencia entre lo que se espera y lo que se hace en los grupos intermedios de socialización y formación, donde los mediadores principales son precisamente la familia, la escuela y la comunidad.

Durante la puesta en práctica, los docentes deben desarrollar habilidades relacionadas con identificar los principales problemas de vulnerabilidad que se presentan en el contexto socio-educativo además de demostrar sistemas de actividades para el tratamiento a diferentes situaciones de vulnerabilidad que se presentan en el contexto socio-educativo; modelar estrategias y alternativas pedagógicas para el tratamiento dichas situaciones y fundamentar desde el punto de vista teórico y metodológico las alternativas pedagógicas para su tratamiento.

El sistema de talleres fue integrado por las siguientes actividades:

Taller 1: Atención a la diversidad. Un análisis desde el enfoque histórico-cultural.

Objetivo: fundamentar el papel del enfoque histórico-cultural en el proceso de diagnóstico de infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones que propicien la puesta en práctica de los principales postulados del enfoque histórico-cultural y su relación con el diagnóstico de los educandos en sus tres contextos de actuación.

Taller 2: Contexto escolar e inclusión educativa.

Objetivo: valorar la relación inclusión educativa y contexto escolar en la obtención de una educación de calidad.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones que permitan la reflexión sobre la importancia del diagnóstico como punto de partida para lograr una adecuada convivencia en el contexto escolar desde culturas y prácticas inclusivas.

Taller 3: Factores de riesgo y situaciones de vulnerabilidad.

Objetivo: Fundamentar teórica y metodológicamente el tratamiento a las vulnerabilidades en escolares de diferentes niveles educativos.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: Tipología de vulnerabilidades: menores de 0-6 años en situación social compleja; embarazo en las adolescentes; menores en situación de riesgo que participan en hechos tipificados como delitos, conductas agravadas y nocivas; menores con indicios y práctica de prostitución; hijos de reclusos; estudiantes vinculados al consumo o participación en hechos de droga y desvinculados del Sistema Nacional de Educación en edad escolar.

- acciones que permitan identificar las vulnerabilidades en el contexto educativo, así como los factores de riesgo que pueden conllevar a dichas situaciones.
- Las formas de organizar el trabajo y métodos para el tratamiento de las vulnerabilidades: las actividades docentes, extra docentes y extraescolares.

Taller 4: Tratamiento a las vulnerabilidades en el contexto educativo.

Objetivo: modelar alternativas para el tratamiento a las vulnerabilidades en el contexto educativo.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: Elaboración de situaciones pedagógicas correspondientes a factores de riesgos, correspondientes a vulnerabilidades en el contexto educativo.

- Alternativa para el tratamiento a una tipología de vulnerabilidad, para ello se sugiere considerar:
- Exigencias de la caracterización psicopedagógica al contexto vulnerable.
- Papel del sistema de influencias educativas en el tratamiento a las vulnerabilidades.
- Métodos, técnicas y vías para la atención de la vulnerabilidad.
-

Taller 5: Inclusión, equidad y calidad.

Objetivo: modelar acciones, desde el diagnóstico, para la atención oportuna e integral a infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones a desarrollar desde el aula y el gabinete psicopedagógico con infantes, adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Taller 6: Buenas prácticas en educación inclusiva.

Objetivo: modelar acciones que pueden utilizarse durante la clase para el desarrollo de la resiliencia en los infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones a desarrollar desde la clase, vinculadas a las diferentes situaciones de vulnerabilidad que presentan los infantes, adolescentes y jóvenes.

Taller 7: Educación de calidad para todos.

Objetivo: modelar actividades que den respuesta desde la vía curricular a las situaciones de exclusión que se pueden presentar en el contexto educativo y social.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: procedimientos para diseñar una propuesta curricular teniendo en cuenta las competencias básicas y las habilidades adaptativas y de interacción social de los infantes, adolescentes y jóvenes, con la participación de todos los profesionales

Taller 8: Proyectos inclusivos.

Objetivo: modelar actividades que desde el proyecto de grupo y del institucional permiten la atención a la diversidad.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: acciones a desarrollar la participación de los infantes, adolescentes y jóvenes en acciones externas que proyecten la imagen inclusiva del centro.

Taller 9: Educación inclusiva. Visión y perspectiva futura.

Objetivo: modelar acciones que supongan una adaptación del sistema a los participantes y no de los participantes al sistema.

Método: (Conversación, discusión)

Ideas centrales abordadas en el taller: elaboración de actividades que garanticen entornos accesibles (físicos, cognitivos, comunicativos y actitudinales). Se establecen además acciones formativas que pretenden crear una cultura hacia la inclusión en toda la comunidad educativa

➤ **Valoración de los resultados de la puesta en práctica del sistema de talleres**

Se seleccionó un grupo de 11 profesionales con experiencia en la temática, ocho poseen la categoría académica de Máster en Ciencias de la Educación y tres con la categoría científica de doctor en Ciencias Pedagógicas. Siete son metodólogos en la Dirección Provincial de Educación y cuatro profesores de la Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca”. La propuesta de solución fue sometida a la valoración de cada uno de los especialistas por separado y de forma simultánea, con el objetivo de que no pudieran intercambiar criterios que falsearan los resultados, buscando niveles de coincidencias, discrepancias, criterios a favor o en contra, no influidos por el intercambio.

El 100% de los especialistas coinciden en que la planificación del diseño de la propuesta, presenta una notable variedad y diversidad en el tratamiento a diferentes temáticas, a través de los talleres, los cuales están en correspondencia con la necesidad de formación académica de docentes para la atención a educandos desde un enfoque inclusivo.

Encuentran muy adecuado la utilización de talleres como vía para el tratamiento a la temática 9 especialistas para un 81.8%, debido a su carácter vivencial y la vinculación de la teoría y la práctica que estos poseen. Se considera que la propuesta constituye una oferta novedosa, por cuanto, contempla detalladamente las vías para elevar la calidad del proceso de formación académica a los docentes, existiendo relaciones entre los componentes estructurales.

El 90.9% considera que poseen además coherencia entre la teoría asumida y los fundamentos establecidos para la concepción del sistema de talleres. Con respecto al aseguramiento para la realización de los talleres el 100 % se encontró muy adecuado, alegando que para los talleres no se necesitan recursos que no estén al alcance de los participantes por lo que su aplicabilidad es muy adecuada. Se recomienda que los talleres sean generalizados a los demás niveles educativos.

Una vez aplicados los talleres los participantes reconocen tener una mejor formación académica en cuanto al diagnóstico ofreciendo a cada educando aquello que necesita aprender, diseñando acciones orientadas a la construcción de competencias, en lugar de la corrección de debilidades, respetando los ritmos personales y teniendo en cuenta los intereses y las necesidades a partir de la utilización de metodologías personalizadas (ajustadas a las necesidades únicas de cada educando), a la vez que se favorecen las interacciones grupales de colaboración y respeto mutuo.

Estos docentes priorizan los aprendizajes significativos y funcionales, aplicables a diferentes contextos y situaciones, que sean de utilidad para cada persona en su contexto de vida. Están preparados para crear un centro educativo inclusivo que no solo eduque a los educandos, sino eduque personas, ciudadanos, por lo que sus acciones y planteamientos van más allá de las paredes del aula y de los muros del centro.

La evaluación de los participantes mantuvo un carácter procesal a partir de sus dos formas: diagnóstica, que permitió evaluar la situación de la formación académica de los docentes para la atención, declarando potencialidades y necesidades y áreas fuertes y débiles; y la evaluación interventiva realizada en el propio desarrollo del proceso considerando la asimilación y transferencia de la ayuda, disposición para la realización de las actividades y grado de aceptación a partir de los criterios, interrogantes, respuestas a las preguntas, y cambios observados en las actuaciones. Esto posibilitó la medición del desempeño durante todo el tiempo que se implementaron los talleres. Los docentes fueron evaluados de modo sistemático de manera escrita y oral, como actividad final presentaron y fundamentaron propuestas estratégicas que contribuyan a la solución de los principales problemas de

vulnerabilidad que se presentan en el contexto socio-educativo; de ellos 63 concluyeron con evaluación de Excelente y 11 con evaluación de Bien.

DISCUSIONES

La inclusión educativa es un reto que requiere modificaciones en las estructuras, recursos y estrategias en el funcionamiento de los sistemas educativos; es el gran reto al que se enfrentan los docentes por ser uno de los protagonistas en el proceso educativo, los que deben poseer conocimientos, habilidades, valores y actitudes para asumir con responsabilidad sus funciones dirigidas al trabajo metodológico, la superación y el trabajo científico con enfoque inclusivo en el contexto donde se desempeñan.

De acuerdo con las políticas públicas en educación a nivel internacional, se deben combatir conductas discriminatorias para crear comunidades y culturas de aceptación hacia la diversidad. Es importante diseñar cada actividad en dependencia de las características, conflictos y necesidades de cada estudiante y su familia. Se necesita entonces modificar nuestras creencias y actitudes, y dar comienzo a nuevas formas de entender y atender la educación

En este sentido, se coincide con Gómez (2021) quien conceptualiza la inclusión educativa como un proceso en donde la unidad educativa debe velar porque todos los intervinientes: padres de familia, docentes, autoridades y estudiantes tengan una inclusión real y efectiva en la comunidad, para esto se debe generar programas que permitan tener una educación de calidad para todos basada en políticas, culturas y prácticas inclusivas, es decir que la diversidad de educando ponga en práctica todo lo aprendido y llegue con los mejores estándares académicos al siguiente nivel.

Lo anteriormente analizado constata la necesidad de elaborar acciones que garanticen una educación equitativa y de calidad para todos a partir de identificar los principales avances y dificultades presentes en el proceso de inclusión educativa con el objetivo de elevar la calidad de las prácticas inclusivas para lo que se requiere, principalmente la organización y planificación de la formación continua de los profesionales de la educación así como un estricto control de dichas actividades, lo que será evidente en el nivel de competencias alcanzadas.

Para la retroalimentación de este trabajo se tuvieron en cuenta algunas obras que de alguna forma han experimentado puntos de coincidencia con el presente estudio. Dentro de estas investigaciones figuran los estudios realizados por Booth y Ainscow (2000), quienes refieren que para desarrollar una cultura inclusiva se debe tener en cuenta el desarrollo de valores inclusivos y que estos sean parte de la comunidad educativa, estos valores pertenecientes a la cultura escolar serán los que guíen las acciones que se tengan en cuenta en relación a las políticas escolares de cada institución para apoyar el proceso de desarrollo hacia una escuela inclusiva.

Así mismo, se asisten con el aporte de Clavijo y Bautista (2020) quienes explicaron que los valores inclusivos permiten mejorar la calidad educativa en las Instituciones Educativas. De ahí que los docentes deben recibir formación o capacitación relacionada a la calidad educativa, inclusión e igualdad de oportunidades, las cuales deben ser aplicadas con los educandos sin ninguna discriminación, volviéndose así una necesidad urgente para que los docentes puedan enseñar mediante estrategias pedagógicas, pensando en la educación como un derecho que todos tienen, haciendo de esta una educación más dinámica para los actores.

El sistema de talleres aplicado en la práctica educativa posibilitó el desarrollo de actividades que favorecen el protagonismo y la independencia de los docentes en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les presentan en el proceso educativo, de igual manera contribuye a la autogestión del aprendizaje. En este sentido se coincide con López et al., (2022) al reconocer el papel de los docentes como formadores y mediadores de los proyectos de vida de infantes, adolescentes y jóvenes.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación arrojan que los docentes reconocen la necesidad de una formación académica actualizada con relación a la atención efectiva de infantes, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, así como aquellos que poseen factores de riesgo ante estas situaciones. Predominan los criterios de que existen dificultades en cuanto a materializar los conocimientos sobre inclusión educativa, en especial su tratamiento en el proceso enseñanza aprendizaje.

El sistema de talleres fue valorado por criterio de especialistas los que reconocen su pertinencia y viabilidad en la práctica educativa, evidenciado esto en los resultados obtenidos una vez aplicados.

La puesta en práctica del sistema de talleres manifiesta la posibilidad de aprovechar los espacios del sistema de trabajo en función de la formación académica de los docentes para la atención a infantes, adolescentes y jóvenes de e situación de vulnerabilidad desde un enfoque inclusivo. Constituye, además, un referente teórico-conceptual y práctico-metodológico que desde las funciones del docente facilita el tratamiento a la atención a la diversidad transitando desde la sensibilización, concientización y socialización de los implicados, a partir de espacios vivenciales, participativos e intersectoriales.

El diseño e implementación de la propuesta de solución a la problemática identificada facilita además el tratamiento teórico-metodológico de la temática desde una concepción preventiva-correctiva y desarrolladora con posibilidades de multiplicación a otros docentes. Los elementos que se exponen pueden ser abordados en todos los niveles educativos.

La concepción de talleres en que los docentes apliquen los saberes a la búsqueda de soluciones identificados en la práctica permitió el desarrollo de un profesional competente, capaz de transformar el sistema educativo hacia sistemas de calidad, equitativos y para todos. Esto se relaciona con la importancia imputada por los paradigmas que lideran el pensamiento y acción de las actuales políticas educativas nacionales e internacionales con relación a brindar una educación de calidad para todos.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Booth T. y Ainscow M. (2000). Índice de inclusión. <https://cupdf.com/document/indice-de-inclusion-55c9db3fcb131.html>
- Carrillo, C., y Moscoso, D. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 60-75. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Casanova, M. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. *Barcelona: Wolters Kluwers*.
- Clavijo R. y Bautista M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2020.09/3574>
- García, I y Tamayo, J. (2018). Las políticas educativas inclusivas en Cuba. *Varona. Revista Científico Metodológica*. Versión impresa ISSN 0864 X Versión on-line ISSN 1992-8238. No. 66 Supl. 1. La Habana.
- Gómez, B. (2021). Un camino compartido hacia la inclusión: la formación del profesorado para sintonizar significados.
- Figueredo, E., Rodríguez, C., **Campusano**, Y. (2019) La atención educativa a escolares con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión; un reto de la Pedagogía en Cuba. <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Año: VII Número: 1 Artículo no.:20.
- Holguín, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. México: *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74.

- Robles, A. (2020). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Revista Boletín Redipe*, 173-184.
- Leal, K. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, pp. 11-33. Manizales: Universidad de Caldas.
- López, M., Vidal, M. y López, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 91-106. <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v1i1.1318>
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(1), 261-276.
- Sierra y García, (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Revista Mendive* vol.18 no. 1 versión on-line ISSN 1815-7696.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. *Transformando la escuela*, 33-65.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*.
- Stites, M., Rakes, C., Noggle, A., y Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <http://dx.doi.org/10.2478/dcse-2018-0012>.
- Torres, M. (2003). Familia, Unidad y Diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

INSERCIÓN LABORAL DE GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN ADMINISTRACIÓN: ANÁLISIS EXPLORATORIO CON EGRESADOS DE UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA

*María Marta Coria &
María José Doura*

Recibido: 30-05-2023
Aprobado: 09-08-2023
Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

*María Marta Coria **
*María José Doura ***

Argentina

*Argentina, Magister en economía aplicada y licenciada en economía. Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional del Neuquén y Universidad del Salvador - Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación. San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina

Correo electrónico:
mariamarta.coria@gmail.com

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-5431-5249>

** Argentina. Licenciada en Administración. Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional del Neuquén. San Martín de los Andes, Neuquén, Argentina

Correo electrónico:
maydoura01@gmail.com

ORCID
<https://orcid.org/0009-0004-1489-9456>

INSERCIÓN LABORAL DE GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN ADMINISTRACIÓN: ANÁLISIS EXPLORATORIO CON EGRESADOS DE UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Job placement of business graduates: exploratory research with graduates of and Argentine university

RESUMEN

El trabajo analiza las trayectorias laborales de los egresados universitarios con el objetivo de conocer su inserción laboral y la adecuación entre la formación recibida y las demandas del mundo laboral, en el marco de la teoría del capital humano. Se aportan nuevas evidencias al tema propuesto a través de la presentación de los resultados de un estudio de inserción laboral de los graduados en administración. Los resultados muestran un alto porcentaje de graduados que se encuentran trabajando, mayormente en empleos de tiempo completo y una relación positiva entre la formación universitaria y la mejora de la situación laboral. Los graduados esperan de la universidad una mejora en cuanto a la formación práctica e instancias de aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: educación superior, mercado de trabajo, inserción laboral, graduados.

Cómo citar este artículo:

Coria, M.& Doura, J. (2023)
Inserción laboral de graduados universitarios en administración: Análisis exploratorio con egresados de una universidad argentina. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 6(11), p.p. 33 – 48

ABSTRACT

This paper analyses the job placement of university graduates and the adequacy between their education and job requirements, within the framework of the theory of human capital. New evidences are shown of a research carried on with business graduates. Results show that most of the graduates have full time jobs and there is a positive link between higher education and improvement in labour condition. Graduates expect enhancement in practical training and long-learning activities.

Key words: higher education, job placement, labour market, graduates.

INTRODUCCIÓN

La creciente dinámica de los mercados laborales, el cambio tecnológico y la aparición y consolidación de nuevas profesiones y habilidades requeridas por las personas determinan un creciente cuestionamiento sobre la formación que brindan las instituciones de educación superior y su adecuación a los requisitos para desarrollar la vida profesional de sus graduados.

Para las instituciones de educación superior, conocer cómo se insertan sus egresados en el mercado laboral les permite recolectar información y poder evaluar la relación entre la formación recibida y las habilidades y competencias requeridas en el mercado laboral. Indagar en estos aspectos permite extraer conclusiones sobre la pertinencia de la formación brindada por las universidades en relación con las demandas sociales y profundizar en el estudio de la teoría del capital humano y el rol de la educación en el crecimiento económico. Asimismo, les permite diseñar estrategias para ofrecer servicios requeridos por sus estudiantes y aspirantes, así como por la sociedad en general.

En Argentina, desde la puesta en marcha de la Ley de Educación Superior N°24.521 de 1995 y la implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad, el seguimiento de los egresados y sus trayectorias laborales comenzó a despertar mayor interés. Las universidades comenzaron a preguntarse qué ocurre con sus estudiantes una vez que culminan sus estudios y se insertan en el mercado laboral. Algunos de los interrogantes planteados son: ¿cuál es el campo de trabajo de los egresados?, ¿logran insertarse exitosamente en el mercado laboral?, ¿adquirieron en la universidad las habilidades y competencias necesarias para afrontar las demandas del mercado de trabajo?, ¿tienen empleos acordes a su formación? Conocer el desempeño laboral de los graduados permite evaluar la pertinencia de la oferta laboral y la adecuación de los contenidos incorporados en los planes de estudio e implementar acciones tendientes a mejorar ambos aspectos mencionados.

En este marco, este trabajo analiza las trayectorias laborales de los egresados universitarios con el objetivo de conocer su inserción laboral y la adecuación entre la formación recibida y las demandas del mundo laboral. La investigación se centra en dos cuestiones: ¿Cómo es la situación laboral de los egresados universitarios? Y ¿Cómo valoran los egresados su trayectoria en la universidad en relación con su desempeño profesional? Como caso de estudio, se realiza un análisis exploratorio con graduados de la tecnicatura en administración dictada en la Extensión Áulica San Martín de los Andes de la Facultad Regional del Neuquén de la Universidad Tecnológica Nacional (EASMA-FRN-UTN), que culminaron sus estudios entre 2019 y 2021. Esta investigación es parte de un proyecto más amplio sobre seguimiento de graduados de la EASMA-FRN-UTN aprobado por Resolución C.D. FRN N° 174/2022.

El trabajo se organiza de la siguiente manera. En el siguiente apartado se presentan el marco teórico y los antecedentes sobre estudios previos sobre seguimiento de graduados. Luego, se describe la metodología de la investigación aplicada y más tarde, los resultados del estudio exploratorio. Finalmente, se presentan las conclusiones.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES.

La investigación se inserta en el marco de la teoría del capital humano, que propone que educación es una inversión que permite aumentar el capital humano de las personas (entendido como sus capacidades, habilidades y destrezas) lo que redundará en un mayor flujo de ingresos en el futuro, aumentando su bienestar (Schultz, 1971). En consecuencia, existe una relación positiva y significativa entre el nivel de formación y de salarios percibidos por las personas (Schultz, 1971). El vínculo entre la educación y los ingresos es la productividad del trabajador: a mayor nivel educativo, mayor productividad y, en consecuencia, mayores ingresos (Becker, 1975).

Dadas las asimetrías de información respecto de la productividad del (futuro) trabajador, otro enfoque destaca que la educación actúa como una credencial que permite a la persona acceder a mejores empleos y, por lo tanto, a mejores salarios. Desde esta perspectiva, las asimetrías de información que existen entre el empleador y el empleado respecto a las habilidades de este último, los empleadores consideran a los títulos que otorgan las diferentes instancias de formación formal (en Argentina, el egreso del nivel medio o superior) como indicadores que les permiten inferir qué habilidades posee el (futuro) empleado y, de este modo, son considerados como credenciales que acreditan ciertas capacidades (Morduchowicz, 2004).

En este sentido, es de esperar que la obtención del título universitario represente para el egresado un activo que le permita, o bien conseguir empleo, o mejorar su situación laboral, sea a través de un puesto con mayor responsabilidad y salario o uno más vinculado con las habilidades y competencias adquiridas durante sus estudios universitarios.

En Argentina, los estudios sobre inserción laboral de los graduados universitarios son relativamente recientes, siendo los primeros de mediados de la década de 1990, cuando se inician los procesos de evaluación de la calidad educativa de las universidades y se incluye entre los indicadores de calidad la cuestión del seguimiento y formación continua de los graduados. En general, los estudios previos analizan las fortalezas y debilidades de los graduados en relación con las demandas del mercado laboral y la formación específica que buscan los empleadores (Solé-Moro et al., 2018; García-Blanco et al., 2018; García-Gutiérrez, 2014).

Entre los antecedentes más importantes cabe destacar el proyecto de Laboratorios MIG (Monitoreo de Inserción de Graduados), cuyo objetivo es realizar relevamientos sistemáticos de datos que permita construir trayectorias laborales de graduados de diferentes instituciones de educación superior. El proyecto, descrito en Panaia (2017), generó la implementación de estos laboratorios en diferentes unidades académicas de diversas universidades y la producción de datos sobre egresados, de manera sistemática, que permite realizar el seguimiento y sirven de fuente de información primaria para la toma de decisiones.

Zandomeni y Chignoli (2008) presentan una síntesis de los antecedentes sobre estudios de seguimiento de graduados en Argentina. Las autoras destacan que estos estudios son fundamentales para incluir una dimensión de la calidad de la educación superior, como es la relación de las ofertas académicas y los procesos de desarrollo profesional de los graduados. Los estudios previos, descritos por las autoras, dan cuenta de investigaciones realizadas en diferentes universidades, con graduados en distintas disciplinas.

Las investigaciones previas utilizan una metodología cuali-cuantitativa, relevando información de los egresados a través de encuestas que permiten caracterizar a los egresados y su situación laboral (Chávez et al., 2020; Pradó, 2019; Zandomeni et al., 2008). Previo al envío de los cuestionarios, se confeccionan bases de datos de graduados y se los invita a participar, teniendo en cuenta la confidencialidad de la información aportada y el anonimato de las respuestas. En relación con las variables analizadas, se consideran cuestiones como los ámbitos de inserción laboral, la ocupación actual, las categorías ocupacionales, el tipo de relación laboral, la cantidad de horas trabajadas, entre otros (Chávez et al., 2020; Pradó, 2019; Zandomeni et al., 2008). Asimismo, los estudios incluyen consideraciones sobre la adecuación de la formación recibida y las demandas del mercado laboral con el fin de realizar una evaluación de los estudios universitarios.

Específicamente, sobre graduados en carreras vinculadas con administración, los estudios previos son escasos, aunque se destacan algunos llevados adelante por universidades de gestión pública y de gestión privada. El interés fundamental de estos estudios es conocer cómo se desempeñan laboralmente los egresados con el fin de analizar los posibles cambios ocurridos en la forma del ejercicio profesional.

En términos generales, los resultados muestran una rápida inserción laboral de los graduados, un alto porcentaje de ellos en actividad y en ocupaciones vinculadas con su formación superior. Los graduados se desempeñan mayormente en el sector privado y trabajan para un tercero como empleado, ya que sólo una minoría se desempeña de manera independiente, como profesional o emprendedor. (Chávez et al., 2020 y Zandomeni et al., 2008).

En relación con la obtención del primer empleo, los estudios previos destacan la importancia del capital social del graduado (Pradó, 2019; Zandomeni et al., 2008). Si bien este capital no está directamente vinculado con la universidad, estas instituciones pueden, a través de la gestión del conocimiento, contribuir a expandirlo (Coria, 2022; Fernández-Salineró y García Álvarez, 2019). Asimismo, los graduados valoran los programas de pasantías o prácticas profesionales, como herramientas relevantes que las universidades pueden utilizar para mejorar la inserción laboral (Zandomeni et al., 2008) así como la formación en emprendimiento (*entrepreneurship*) (Chávez et al., 2020) y el aprendizaje continuo como factor para mejorar la empleabilidad (Pradó, 2019 y Gette et al., 2018).

METODOLOGÍA.

Luego de realizar la revisión bibliográfica de los estudios previos, se procede a realizar el estudio exploratorio con el caso considerado, para aportar nuevas evidencias al tema propuesto y responder las dos preguntas que orientan la investigación. Es decir, cómo es la situación laboral de los egresados universitarios y cómo valoran los egresados su trayectoria en la universidad en relación con su desempeño profesional.

El caso analizado es el de los egresados de la carrera de tecnicatura en administración dictada en la Extensión Áulica San Martín de los Andes de la Facultad Regional del Neuquén de la Universidad Tecnológica Nacional (EASMA-FRN-UTN), que culminaron sus estudios entre 2019 y 2021. Como se mencionó antes, este estudio forma parte de un proyecto más amplio para analizar las trayectorias laborales de todos los egresados de la mencionada institución.

La carrera de tecnicatura en administración se dictó en dos oportunidades en la EASMA-FRN-UTN. La primera cohorte inició sus estudios en el año 2018 y la segunda en 2020. La carrera tiene una duración de dos años y los estudiantes que finalizaron sus estudios se graduaron entre 2019 y 2022.

El estudio exploratorio realizado tuvo el objetivo de conocer las trayectorias laborales de los egresados, su situación laboral mientras estudiaban, luego de graduarse y en la actualidad, la adecuación del título obtenido y la actividad profesional desempeñada y la evaluación de los estudios realizados.

Se confeccionó una base de datos con los graduados y se les envió la encuesta por correo electrónico, aclarando su participación anónima. La recolección de la información, se realizó a través de una encuesta abierta a todos los graduados que desearan participar. Al momento de aplicar la encuesta, la carrera contaba con 30 graduados. La encuesta se aplicó entre los meses de noviembre y diciembre de 2022 y consistió en un cuestionario con preguntas con opciones cerradas de respuesta y otras preguntas de respuesta abierta. El cuestionario incluyó preguntas sobre tres cuestiones centrales. Estas son:

- la inserción laboral de los graduados: se indagó sobre la situación laboral de los graduados durante sus estudios universitarios, la modalidad de trabajo y cantidad de horas trabajadas por semana, la situación laboral luego de graduarse y en la actualidad. Asimismo, se incluyó un conjunto de preguntas sobre el acceso al primer empleo
- la adecuación de los estudios universitarios en relación con las demandas del mundo laboral: se consultó si el graduado trabaja en algo vinculado con su formación universitaria y si aplica en su trabajo las habilidades y competencias desarrolladas en la universidad
- valoración sobre la formación universitaria: se indagó sobre cómo perciben los graduados la formación superior en relación con la inserción laboral y cómo podría la universidad mejorar esa inserción.

La encuesta fue respondida por 21 graduados, que representan el 70% del total de graduados en administración de la EASMA-FRN-UTN entre los años 2019 y 2022. Las respuestas fueron procesadas manualmente y los resultados fueron volcados en un software de hoja de cálculo para su análisis. El cuestionario se encuentra disponible en este vínculo: <https://forms.gle/XgfHVUZVwdYoh68c9>.

RESULTADOS.

En este apartado se presentan los resultados del estudio exploratorio realizado con los graduados en administración de la EASMA-FRN-UTN. Primero, se presentan los resultados vinculados con la inserción laboral de los graduados y luego, las valoraciones sobre la adecuación de la formación recibida y las demandas del mercado laboral.

Inserción laboral de los graduados

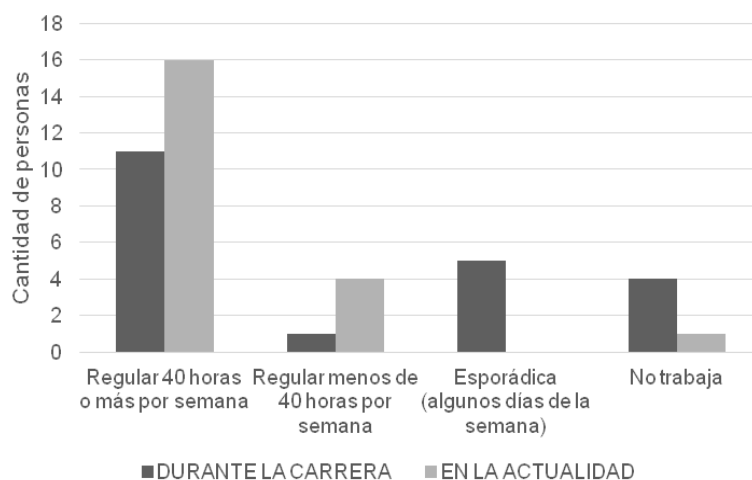
Modalidad y horas trabajadas

Se indagó a los egresados sobre su situación laboral tanto mientras cursaban la carrera universitaria como en la actualidad. Los datos recogidos muestran que el 95% de los graduados se encontraban trabajando al momento de responder la encuesta. Respecto a la modalidad laboral, el 76% trabaja de forma regular, 40 horas o más por semana, mientras que el 24% restante trabaja menos horas o no trabaja (Gráfico 1). Este resultado coincide con los encontrados en estudios previos realizados con graduados en administración (Chávez y otros, 2020 y Prado, 2019), donde se verifica una mayoría de graduados trabajando.

Cabe destacar que esta condición laboral también se verificaba mientras los graduados eran estudiantes, puesto que el 75% de los graduados fueron estudiantes de tiempo parcial que combinaron el estudio con el trabajo. La mayoría (57%) trabajó durante el cursado de toda la carrera, mientras que el 81% trabajó al menos un tiempo durante dicho período. Un estudio previo realizado con este mismo grupo de graduados, muestra que, en efecto, se trata de un grupo que fueron, en su mayoría, estudiantes de tiempo parcial puesto que, compartían la actividad académica con la actividad laboral (Coria, 2020). Finalmente, cabe destacar que todos los graduados en los años 2021 y 2022 trabajaron, al menos, una parte de su carrera universitaria.

De la comparación entre la situación actual (en el momento de responder la encuesta) y durante el cursado de la carrera surge que se incrementó la cantidad de estudiantes que, ahora graduados, tienen trabajos regulares de tiempo completo, con una dedicación horaria de 40 o más horas por semana, en detrimento de los estudiantes con trabajos esporádicos o desempleados. Estas cifras dan un indicio de que los estudios universitarios tuvieron una influencia positiva en la situación laboral de los egresados, aunque sin dudas, otros factores pueden haber influido, como las condiciones del mercado de trabajo.

Gráfico 1. Modalidad laboral y otras trabajadas



Fuente: Elaboración propia

En relación con el sector de actividad donde trabajan los graduados, cabe destacar que la actividad económica en San Martín de los Andes, lugar donde los graduados se desempeñan, está relativamente concentrada en 4 actividades que acaparan casi el 50% del total del empleo (Consejo Federal de Inversiones, 2017). Estos son: la actividad comercial mayorista y minorista (12,9%), administración pública (11,5%), construcción (11,1%) y

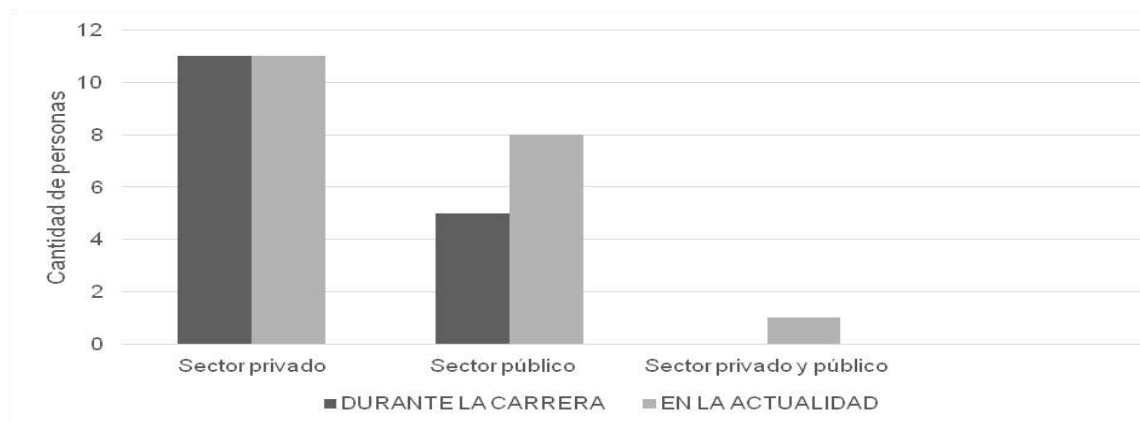
enseñanza (10,5%). Otros sectores importantes por cantidad de empleados son el servicio doméstico (9,1%) y los servicios de hotelería y restaurantes (8,6%). Asimismo, el 44% del empleo en el sector privado se relaciona, de manera directa o indirecta, con el turismo, principal actividad de la región.

En este contexto, se observa que la mayoría de los graduados trabaja en el sector privado y que casi todos lo hacen para un tercero, sea sector público o privado, mientras que sólo un graduado tiene un emprendimiento propio. Este último se encontraba desempleado cuando estaba cursando la carrera. Asimismo, no se observan diferencias importantes respecto de la situación durante el cursado de la carrera y en la actualidad, excepto por un incremento de la cantidad de personas que consiguieron trabajo en el sector público (Gráfico 2).

El incremento de la participación del sector público en el empleo de los graduados se produce porque algunas personas cambiaron su empleo en el sector privado por un empleo en el sector público y otras, que no trabajaban durante el cursado de la carrera, ahora, como graduados, lo hacen en el sector público.

Al comparar el sector de actividad y el año de graduación se observa que, del total de egresados entre 2021 y 2022 que se encuentra trabajando, más de la mitad lo hace sector público (57%), mientras que el resto lo hace en el sector privado. En cambio, entre los graduados en 2019 y en 2020, la mayoría trabaja en el sector privado (53%), al tiempo que el 31% lo hace en el sector público y el resto, por partes iguales, trabaja en ambos sectores o tiene un emprendimiento propio.

Gráfico 2. Sector de actividad*



*Los graduados que desarrollan actividades en emprendimientos propios o trabajan de forma independiente fueron incluidos en el sector privado.

Fuente: Elaboración propia

En relación con las ocupaciones específicas, la mayoría trabaja como personal administrativo sin personas a cargo (46%), mientras que el resto se desempeña como personal administrativo con personas a cargo (entre los que se incluyen personas con cargo de jefes o área o departamento), en forma independiente o en emprendimiento propio, en la docencia de nivel medio o bien en la atención al público (Gráfico 3).

El 75% de los graduados considera que sus conocimientos y habilidades son acordes al trabajo que desempeña, mientras que el 10% opina está sobrecalificado para el puesto que desempeña (se trata de graduados que se desempeñan como docente de nivel medio o personal administrativo sin personas a cargo).

En general, los graduados tienen una única ocupación, aunque el 15% tiene 2 o 3 trabajos. Estos resultados son diferentes a los encontrados en estudios previos (Zandomeni et al.,2008) donde se observa entre un 25% y un 40% de graduados trabajando en más de una ocupación, en general, combinando una ocupación en relación de dependencia con la actividad profesional independiente o el ejercicio de la docencia. Las diferencias pueden deberse a cuestiones coyunturales como las condiciones de los mercados laborales y con diferencias en las titulaciones (en el caso de los estudios previos, los graduados son de carreras de grado en ciencias económicas, en particular, contadores públicos y licenciados en administración, mientras que en este estudio se consideran graduados de una carrera de tecnicatura universitaria).

Gráfico 3. Ocupación de los graduados



Fuente: Elaboración propia

La distribución de ocupaciones es similar cuando se consideran los sectores de actividad (público o privado). Entre los que trabajan sólo en el sector privado, el 50% trabaja como personal administrativo sin personas a cargo, el 30% en atención al público y el resto

como personal administrativo con personas a cargo. Entre éstos últimos, se incluyen graduados con experiencia laboral durante el cursado de la carrera ya que trabajaron, al menos, más de la mitad del tiempo que duraron sus estudios universitarios.

Por su parte, entre los graduados que se desempeñan exclusivamente en el sector público, el 75% se desempeña como personal administrativo sin personas a cargo, y el resto se reparte en partes iguales entre quienes se desempeñan como administrativos con personas a cargo y como docente de nivel medio.

Al analizar las ocupaciones por año de graduación, se observa que la categoría “personal administrativo sin personas a cargo” tiene un peso más preponderante entre quienes se graduaron en años más recientes. En particular, entre los graduados entre 2021 y 2022, el 72% se desempeña en un puesto de estas características, mientras que ese porcentaje es del 39% entre los graduados en 2019 y 2020.

Por su parte, quienes no trabajaban mientras cursaron la carrera, la mitad trabaja como personal administrativo sin personas a cargo, en un empleo con menos de 40 horas semanales, y la otra mitad se reparte en partes iguales entre quienes trabajan en atención al público o en un emprendimiento propio, en ambos casos, con empleos de tiempo completo, de 40 horas o más semanales.

Finalmente, los graduados fueron consultados sobre si cambió su situación laboral después de graduarse. El 71% respondió de manera afirmativa, indicando que mejoró su situación, porque consiguió empleo o inició un emprendimiento (24%) o bien porque consiguió un mejor empleo (48%). El resto de los graduados (29%) no evidenció cambios en su situación laboral después de graduarse. De ellos, uno se encuentra desempleado y los demás, trabajando en las mismas ocupaciones que tenían durante su carrera universitaria.

En síntesis, los resultados encontrados dan cuenta de un elevado porcentaje de graduados que se encuentran trabajando, mayormente en empleos de tiempo completo y acordes a su formación. En general, se observa una relación positiva entre el paso por la universidad y el título obtenidos y la mejora de la situación laboral, aspecto que cumple con las expectativas de los graduados a la hora de decidir estudiar en la universidad (Coria, 2020).

Acceso al primer trabajo

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los graduados trabajó mientras cursaba sus estudios, e incluso el 57% lo hizo durante toda la carrera universitaria. Respecto al momento de insertarse en el mercado laboral, las dos terceras partes de los graduados consiguió su primer empleo entre los 18 y 25 años de edad, mientras que el 29% lo hizo antes de los 18 años.

Al ser consultados sobre los aspectos que consideran más relevantes para obtener el primer empleo, el capital social aparece como el factor de mayor peso. El 43% de los graduados considera que los contactos personales son el factor más relevante para conseguir

el primer empleo, seguido por la formación superior (29%) y el título del nivel secundario (24%).

Entre quienes consideran el capital social como factor más relevante para conseguir el primer empleo, la mayoría (78%), trabajó durante toda la carrera universitaria, dando indicios de que la formación superior no fue un determinante para conseguir el primer empleo. Estos resultados coinciden con los estudios previos que encuentran una alta valoración de los contactos personales como elementos para conseguir el primer empleo (Pradó, 2019; Zandomeni et al.,2008).

Valoración sobre la formación universitaria

En general, los graduados tienen una opinión favorable de su paso por la universidad y la formación recibida. Las dos terceras parte de los graduados consideran que, en universidad obtuvieron los conocimientos y herramientas que les permiten estar mejor preparado para el mercado laboral, mientras que el resto está parcialmente de acuerdo con esta proposición.

Respecto a las valoraciones, los graduados expresan que:

“Estudiar en UTN significó mucho en mi crecimiento personal y profesional. Me permitió nuevos conocimientos, nuevas técnicas de aprendizaje/aplicación, un lenguaje técnico/profesional más amplio e ir en busca de nuevas oportunidades laborales. También significó esfuerzo, compromiso y responsabilidad. Es importante poder aprovechar la oferta académica que ofrece la UTN en nuestra localidad.” (graduado en 2019, que trabaja actualmente a tiempo completo en el sector público).

“Gracias a la formación universitaria, logré obtener el puesto donde trabajo actualmente” (graduado en 2019, que trabaja a tiempo completo en el sector privado).

Asimismo, entre quienes están parcialmente de acuerdo con que en la universidad obtuvieron los conocimientos y herramientas que les permiten estar mejor preparado para el mercado laboral, se valora como necesaria la actualización de los contenidos incluidos en el plan de estudios de la carrera y la incorporación de prácticas que complementen la formación.

Finalmente, se consultó a los graduados sobre cómo podría la universidad mejorar su inserción laboral. El 86% consideró que esto podría lograrse ofreciendo pasantías o prácticas profesionales. Estos resultados coinciden con los encontrados en estudios previos (Chávez y otros, 2020 y Zandomeni et al.,2008). Estas instancias de formación práctica se realizan al finalizar la carrera, o bien, cuando el estudiante cuenta con un amplio porcentaje de las asignaturas aprobadas, y les permiten realizar una práctica en un ambiente laboral, con la

supervisión de un docente o de la dirección de la carrera. Las prácticas profesionales sirven, no sólo para complementar la formación universitaria, sino también para ampliar el capital social de los estudiantes y mejorar sus redes de contactos con vistas a fortalecer su inserción laboral una vez graduados.

Asimismo, el 57% de los graduados opinó que la universidad podría mejorar su inserción laboral ofreciendo capacitaciones cortas con temas específicos demandados por el mercado laboral. Este aspecto apunta a complementar la formación universitaria con el aprendizaje a lo largo de la vida y permite la actualización de conocimientos y habilidades, con un formato de aprendizaje más flexible y adaptable a las necesidades de los graduados.

CONCLUSIONES

La calidad de la educación es un fenómeno multidimensional que merece una mirada general sobre los diferentes fenómenos que la integran. Los graduados y su desempeño profesional es una de esas dimensiones y su análisis permite extraer información relevante para evaluar el proceso educativo y considerar estrategias para adecuar las propuestas académicas al mundo laboral.

Este trabajo analiza las trayectorias laborales de los egresados universitarios con el objetivo de conocer su inserción laboral y la adecuación entre la formación recibida y las demandas del mundo laboral, en el marco de la teoría del capital humano. Se aportan nuevas evidencias al tema propuesto a través de la presentación de los resultados de un estudio de inserción laboral de los graduados en administración, egresados entre 2019 y 2022 de la carrera de tecnicatura en administración dictada en la Extensión Áulica San Martín de los Andes de la Facultad Regional del Neuquén de la Universidad Tecnológica Nacional (EASMA-FRN-UTN).

Los resultados muestran una inserción exitosa de los egresados en el mundo laboral, en términos de la cantidad de graduados que se encuentran trabajando, mayormente en empleos de tiempo completo y desempeñando tareas donde aplican las habilidades y conocimientos que adquirieron en la universidad.

En cuanto al primer empleo, el factor aludido como más relevante, es el capital social de los graduados, quedando la formación universitaria como el segundo elemento más valorado. Este aspecto debe analizarse a la luz de la realidad de los graduados objeto de la investigación, quienes, en su mayoría, consiguieron su primer trabajo antes de graduarse y, por lo tanto, formación superior no fue un determinante para conseguirlo.

Finalmente, los resultados muestran que los graduados esperan de la universidad una mejora en cuanto a la formación práctica (como pasantías o prácticas profesionales) e instancias de aprendizaje a lo largo de la vida (como capacitaciones cortas en temas específicos requeridos por el mercado laboral). Ambos aspectos mejoran la articulación entre el mundo académico y laboral tendientes a incrementar la empleabilidad de los graduados.

Aunque la investigación aporta elementos valiosos para conocer la realidad de los graduados y su inserción laboral, los resultados no pueden compararse con otros ya que se trata de un estudio exploratorio inédito puesto que es el primero de este tipo desarrollado con egresados universitarios de la EASMA-FRN-UTN y de la localidad de San Martín de los Andes.

No obstante, los resultados muestran puntos de coincidencia con los encontrados en investigaciones previas, en cuanto a la inserción de los graduados en el mundo laboral y la valoración positiva de la formación recibida en la universidad. También coinciden en la importancia de profundizar desde las instituciones de educación superior las instancias de formación práctica que aporten a los estudiantes, prácticas laborales antes del egreso.

En futuras investigaciones sería interesante indagar más profundamente sobre los condicionantes que encuentran los graduados para mejorar su situación laboral y las acciones que, desde la universidad pueden implementarse para contribuir a ese fin.

BIBLIOGRAFIA

- Becker, G. (1975). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chávez, A. E., Bondar, C. E. y Latorre M. G. (2020) “Informe de proyecto de investigación inserción laboral de los contadores públicos, licenciados en administración y en economía de la Universidad Nacional del Nordeste”. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, Ld(1), 231 - 281. http://dx.doi.org/10.3097*/rfce.2414369.
- Consejo Federal de Inversiones (2017) “Plan estratégico San Martín de los Andes 2030”. Gobierno de la Provincia del Neuquén. Disponible en: <http://biblioteca.cfi.org.ar/documento/55398/>.
- Coria, M. M. (2022) “La universidad y el mundo laboral: revisando el vínculo” Ponencia presentada en el 10º Congreso de creatividad, tecnologías e innovación para la calidad educativa – Interfaces. 26 al 30 de septiembre. Disponible en: DOI: 10.13140/RG.2.2.27544.26880.

- Coria, M. M. (2020) “Factores que influyen en la decisión de ingreso a la Universidad”. Revista Tecnología Y Ciencia, (39), 178-194. Disponible en: <https://doi.org/10.33414/rtyc.39.178-194.2020>.
- Fernández-Salineró, C. y García Álvarez, J (2019) “La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento”. Revista Interuniversitaria 32(1(en-jun)). Disponible en: DOI:10.14201/teri.20196.
- García-Blanco, M. y Cárdenas-Sempértegui, E.B. (2018) “La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana”. Educación XX1, 21(2), 323-347, Disponible en: doi: 10.5944/educXX1.16209.
- Gette, M.; Pordomingo, E.; Rodríguez, R. y Antonietti, L. (2018). “Inserción laboral y trayectoria profesional de los contadores públicos egresados de la FCEyJDE LAUNLPam” Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas. Vol. 8, N° 2 (julio-diciembre). Santa Rosa: FCEyJ (UNLPam); EdUNLPam; ISSN 2250-4087, e-ISSN 2445-8566 pp. 81-98. Disponible en: DOI <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas-2018-v8n2a05>.
- Morduchowicz, A (2004) “Discusiones de economía de la educación” Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.
- Padró, S. (2019) “Inserción laboral y satisfacción con la preparación académica de egresados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Adventista del Plata”. Enfoques [online]. 2019, vol.31, n.2 [citado 2023-05-29], pp.29-45 Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212019000200003&lng=e
- Panaia, M (2017) “La creación de dispositivos de seguimiento de graduados con técnicas longitudinales: el caso de los Laboratorios MIG. InterCambios, Vol. 4, n.º 2.
- Schultz, T. (1971). Investment in Human Capital: The role of Education and of Research. New York: The Free Press.
- Solé-Moro, M. L., Sánchez-Torres, J., Arroyo-Cañada, F. J. y Argila-Irurita, A. (2018). “Los egresados universitarios y la inserción laboral: un acercamiento al panorama latinoamericano y español”. Revista CEA, 4(8), 67-74. Disponible en: <https://doi.org/10.22430/24223182.1048>
- Zandomeni, N y Chignoli, S (2008). Estudio de Seguimiento de Egresados. El Caso de los Graduados Recientes de la FCE-UNL. Ciencias Económicas, 1(8), 45–58. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/ce.v1i8.1117>.

IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA A NIVEL MUNDIAL: UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA.

Ángel Carmelo Prince Torres.

Recibido: 13-06-2023

Aprobado: 11-08-2023

Publicado: 30-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autor

*Ángel Carmelo Prince
Torres. **

Venezuela

* Venezolano. Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Derecho Internacional y Magíster en Derecho Administrativo y Tributario; Profesor en Educación Comercial y abogado. Profesor adscrito a la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (Venezuela). Profesor en el Colegio Diocesano Santa Teresita (Aroa, Venezuela).

Correo electrónico:

arbqto@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-0059-7797>

Cómo citar este artículo:

Prince, A. (2023). Importancia del aprendizaje de la lengua inglesa a nivel mundial: una aproximación comunicativa. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(11), p.p. 49 – 66.

IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA A NIVEL MUNDIAL: UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA.

Importance of learning the English language worldwide: a communicative approach

RESUMEN

El inglés se ha convertido en una lengua hegemónica a nivel mundial y visto este fenómeno, su aprendizaje ha sido requerido en todo el planeta Tierra. Este artículo tiene como propósito general comprender la importancia del aprendizaje de la lengua inglesa a nivel mundial como un proceso para la comunicación. Para ello se realizó una investigación documental cualitativa bajo la forma de trabajo científico de revisión. Se concluyó que aprender inglés resulta necesario para el desarrollo de los individuos y las sociedades en diversos campos, y para ello es necesaria su apropiada enseñanza, la cual puede nutrirse incluso con los medios de comunicación como recursos para el aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje; comunicación, enseñanza; globalización; inglés

ABSTRACT

English has become the hegemonic language worldwide and given this phenomenon, its learning has been required throughout the planet Earth. This article has the general purpose of understanding the importance of learning the English language worldwide as a process for communication. For this, a qualitative documentary research was carried out in the form of scientific review work. It was concluded that learning English is necessary for the development of individuals and societies in various fields, and for this its appropriate teaching is necessary, which can even be nourished with the media as learning resources.

Key words: Learning; communication, teaching; globalization; English.

INTRODUCCIÓN

El término lengua, fuera de su consideración morfológica como un órgano corporal, se refiere a una herramienta que comporta importancia para manifestar el logro comunicativo entre las personas y es por ello que la Real Academia Española (2022) define a ese concepto como un “sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura. Sistema lingüístico considerado en su estructura” (definiciones 2, 3). Por lo tanto, la noción es contraída a una forma de constituir interacciones entre los seres humanos, estableciendo que, aunque en principio refiere destrezas verbales, estas pueden decantarse en manifestaciones que también son escritas.

De tal modo, se entiende entonces que se puede diferenciar la clasificación de las lenguas. La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022) ubicada en Canarias (España), es clara al indicar que hay una división entre lengua oral y lengua escrita, puesto que poseen una distinción desde las perspectivas léxica, sintáctica y pragmática. Esas lenguas son complementarias y recíprocas en cuanto a la influencia que existe de una sobre la otra, ya que usan saberes semejantes para los componentes del lenguaje como cuando se ejecutan pautas fonológicas para generar el habla, mientras que se implementan también para decodificar las lecturas y la ortografía dentro de la escritura (Resina y Salas, 2021).

Ahora bien, es requerido establecer que por medio de las lenguas se lleva a cabo un proceso de comunicación, el cual se define como “la transmisión de información de un emisor a un receptor” (Junta de Andalucía, p. 1, s.f.). De tal modo, se explica que una lengua se encuentra intrínsecamente interconectada con los fenómenos comunicacionales en tanto que es un canal para generar sinergias dentro de la sociedad. Por ello, Gómez (2016) manifiesta que:

El lenguaje es la herramienta que posibilita al hombre realizar o expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y que se materializa a través de signos verbales produciendo la comunicación.

El lenguaje y la comunicación están muy relacionados entre sí, donde el lenguaje aplica los signos y la comunicación se vale de diferentes elementos donde se configura los signos lingüísticos...

El lenguaje y la comunicación se interrelacionan produciendo un fenómeno complejo de diversos elementos. Su éxito o fracaso dependerá no del azar o de la casualidad, sino del menor o mayor control que poseamos respecto de la comunicación (p. 5).

Entonces, las distintas lenguas alrededor del mundo pueden tener mayor o menor impacto dependiendo de su capacidad para promover una comunicación efectiva. En consecuencia, podría afirmarse que mientras más utilizada sea una de sus variantes, se daría testimonio del alcance que posee, especialmente cuando se produce en un entramado internacional. Esto, porque con el fenómeno de la globalización entendida como “un proceso que integra a nivel mundial el conocimiento, tiene su referente histórico en los cambios de las formas como se abordan procesos, métodos e información” (Flores, 2016, p. 26), se vislumbra el desarrollo de diferentes redes que dentro del planeta Tierra, dependen de la cooperación interestatal o simplemente de la interacción entre las personas desde una perspectiva cosmopolita.

Entre las prenombradas redes de contacto global, se incluyen las de carácter lingüístico, y es aquí donde cada manifestación del lenguaje se muestra como proclive al enlace entre los distintos grupos humanos. De hecho, se indica que, en el marco de la globalización, las lenguas se han tornado en un medio para comprender que la acción de estas es determinante dentro de un mundo que es complejo y que abarca mucho más que cualquier circunscripción territorial de un país considerado de manera aislada. Así, García (2017) explica:

Frente a la preferencia por el estándar de la lengua y el modelo del hablante nativo, se va imponiendo el interés por convertir a los estudiantes en individuos multilingües, sensibles a la diversidad lingüística y cultural y capaces de gestionar las diferencias que presentan las distintas visiones del mundo en el orden social, cultural, político o religioso (p. 6).

El aspecto anterior, es de importante interés en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa, ya que esta tiene una especial incidencia dentro del acontecer mundial porque se ha convertido en el vehículo asumido como preferente para gestar la comunicación supranacional, llegando incluso a considerarse como de uso oficial dentro de organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas ONU (Naciones Unidas, s.f., p. 1). Asimismo, el Grupo Santander (2022) resalta la preponderancia del inglés en un contexto general ya que:

Uno de los motivos por los que se le da tanta importancia al inglés es porque prácticamente en cualquier parte del mundo puedes encontrar a alguien que hable o se comunique en inglés, ya que se trata de la lengua vehicular. Sin embargo, su interés va mucho más allá, porque el inglés es idioma oficial o cooficial en 58 países.

Por otro lado, en el plano económico, según el Índice de Competitividad Internacional del Foro Económico Mundial de 2019, las tres economías más competitivas, esto es,

Importancia del aprendizaje de la lengua inglesa a nivel mundial: Una aproximación comunicativa

Ángel Carmelo Prince Torres

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 49– 66.

Singapur, EE.UU. y Hong Kong, tienen al inglés como idioma oficial o cooficial; además de la novena potencia económica: el Reino Unido. Asimismo, el inglés tiene una gran presencia entre las diez primeras potencias económicas mundiales (p. 1).

Es por ello que, en la actualidad la importancia de la lengua inglesa puede ser observada en función de su presencia a nivel mundial ya que se manifiesta de diversas maneras: dentro de los movimientos económicos (por ejemplo, para la explotación de la actividad turística); en los acontecimientos políticos como la comunicación dentro de reuniones similares a las llevadas a cabo en organismos como Naciones Unidas; en las escuelas al ser parte de los contenidos de los planes curriculares en diversas latitudes, entre otras manifestaciones. Sin embargo, es destacable que también se mantiene un contacto constante con el inglés a través de otros mecanismos como pueden ser considerados los medios de comunicación.

De manera general, un medio de comunicación puede ser definido como todo “instrumento de transmisión pública de información, como emisoras de radio, o televisión, periódicos, internet, etc.” (Real Academia Española, 2022, p. 1). Por lo tanto, se asumen como canales a través de los cuales es posible difundir mensajes, ideas y en general, las informaciones que sean de especial interés para todo aquel ente que pretenda hacerlas conocer, tomando como ente tanto a personas naturales como a personas jurídicas.

Esos medios de comunicación revisten especial importancia en el contexto dentro del cual son utilizados, puesto que actualmente con la existencia de una sociedad considerada como mediática las personas diariamente conducen sus vidas de forma interconectada con los mensajes suministrados por esos canales, los cuales pueden provocar modificaciones sobre costumbres, ideas o conductas. Esto aparte que, los mencionados instrumentos proveen gran cantidad de información que llega a las aulas a través del proceso de aprendizaje, puesto que son herramientas que, si se usan adecuadamente, pueden ponerse en práctica dentro del acto educativo para facilitar sus ventajas (Euroinnova, 2022, p. 1).

Por lo tanto, cuando se usa de manera eficiente y correcta, cualquier medio de comunicación puede convertirse en un instrumento para adquirir nuevos saberes que podrían resultar útiles para la vida productiva de los seres humanos. Incluso, por ello se afirmarían que pueden contribuir a la adquisición y difusión de una lengua, como sería el caso de la inglesa. Dicho aspecto es fundamental dentro del espectro de la interacción mundial, porque como afirman Martínez Paredes et al. (2022) “la comunicación internacional requiere de todas aquellas interacciones entre estados, empresas, instituciones y personas, por otra parte, la globalización ha integrado a los medios de comunicación, en especial de Internet. Aprender un nuevo idioma es un requisito fundamental” (p. 130).

De esta manera, se observa que el aprendizaje del inglés se cataliza no solo en los ámbitos educacionales, sino también en general, dentro de los espectros comunicacionales, por lo cual, puede establecerse que su difusión mundial ha de considerarse relevante, con lo cual el proceso por medio del cual se genera su enseñanza, cobra protagonismo en el marco

del siglo XXI. De allí, estriba la necesidad de analizar la importancia que tiene el aprendizaje del inglés en los territorios del planeta tierra dentro de los cuales las personas viven e interactúan.

Debido a lo planteado, el propósito general de este artículo de reflexión y revisión narrativa es comprender la importancia del aprendizaje de la lengua inglesa a nivel mundial como medio para lograr una aproximación comunicacional de alcance global. Asimismo, los propósitos específicos de este estudio son: 1. Indicar algunas notas sobre la presencia del inglés como lengua en el contexto internacional; 2. Relacionar el rol de los medios de comunicación en la difusión del inglés y con su papel potencial para la catálisis de su aprendizaje y finalmente; 3. Explicar el papel de la enseñanza del inglés en distintos niveles educativos como una herramienta para configurar la comunicación.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se gestó con las actividades del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (Venezuela), y fue estructurado como una investigación documental de la que Reyes-Ruiz y Carmona-Alvarado (2020) consideran que “es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros” (p. 1), por lo cual en este artículo se han usado variados documentos a fin de hacer palpable una pesquisa científica. Igualmente, el enfoque elegido para producir el texto es cualitativo, ya que como aduce Sánchez (2019) “se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo” (p. 104), resultando como fenómeno a estos fines el logro del aprendizaje sobre la lengua inglesa a nivel mundial con una visión comunicacional.

Entonces, debe aclararse que este trabajo también se ha desarrollado como un artículo de revisión teórica de corte narrativo con elementos de reflexión. Sobre los artículos de revisión teórica, la Revista Caribeña de Investigación Educativa (2023) expone que se constriñe a un “análisis de la literatura de un tema de investigación reciente y actual, que sirve de fundamento para estudios posteriores” (p. 1).

Además, esta investigación tiene un apoyo en la hermenéutica, pues como exponen Tiusabá et al. (2019) se conecta con el deseo de ejecutar una extracción de documentos oportunos y consecuentes con el tema elegido. Igualmente, Ruedas et al. (2009) consideran a la hermenéutica como un puente para la exégesis en los significados de las ramificaciones del conocimiento.

Los textos recuperados para hacer palpable este producto investigativo, fueron recolectados en bases de datos como SciELO, Dialnet o Google Scholar y repositorios en

internet aplicando descriptores como inglés, enseñanza, comunicación o lengua, los cuales se coordinaron con buscadores web y aparte, esos términos también se introdujeron separadamente para detectar material adaptado al estudio. De similar forma se practicaron: observación, lectura, y resumen. Complementariamente, las fuentes abordadas se recopilaron con el criterio de que la mayoría poseyera una antigüedad de 5 años tomando como referente al año 2023.

Aparte, en el proceso investigativo se ejerció la reflexividad establecida por Cuesta-Benjumea (2011) como todo procedimiento interactivo permanente fomentado con base en los datos articulados. Como complemento, se ejecutó también la categorización como instrumento crucial para desentrañar resultados dentro de la investigación en su variante cualitativa, individualizando elementos destacables referentes al tema escogido (Romero, 2005). Las categorías generadas a este respecto fueron:

1. Impacto mundial: La categoría *impacto mundial*, se refiere a la influencia que ejerce el inglés como lengua internacional alrededor del planeta.
2. Medios comunicacionales: La categoría *medios comunicacionales* se refiere al desarrollo de todos aquellos canales de difusión de la comunicación por medio de los cuales se puede observar una influencia del inglés, y que al mismo tiempo pueden constituir factores para enseñar la lengua.
3. Enseñanza del inglés: La categoría *enseñanza del inglés* se relaciona con las formas en las que se promueve el aprendizaje de la lengua inglesa dentro de los sistemas educativos y de acuerdo con el nivel de desarrollo de las personas.

Para cerrar esta sección, debe acotarse que los propósitos investigativos se acoplaron con implementación de la taxonomía de Bloom, pues consiste en una herramienta pedagógica de análisis cognitivo en línea con múltiples niveles de profundidad (Cuenca et al., 2021). La recolección de referencias documentales se realizó durante el último trimestre del año 2022, así como el primer y segundo trimestre del año 2023.

La presencia del inglés como lengua en el contexto internacional

Santander Universidades (2022) menciona que para el año 2022, unas 1.350 millones de personas hablaban inglés alrededor del mundo y de estas, aproximadamente 370 millones lo dominaban como su lengua materna. Por dicho Motivo, Díaz-Castelazo (2018) refiere:

Es una realidad que vivimos en un mundo multicultural y plurilingüe, y que, en el contexto de la globalización actual, la transferencia de conocimiento también es esencialmente plurilingüe (Edmundson, 2003), si bien se inclina predominantemente hacia el inglés. Este no es el idioma más hablado de todo el mundo, pero sí el de mayor importancia, particularmente si se considera que es el más utilizado internacionalmente como segunda lengua (Crystal, 2004); asimismo, actualmente el idioma inglés es definitivo a nivel mundial en diversas áreas, tales como política internacional, economía, ciencia, tecnología y cultura (p. 61).

Entonces, se observa que, con un impacto de carácter mundial, podría considerarse que el inglés mantiene una relación de preponderancia porque es adaptable a diversidad de áreas, lo cual convierte el alcance de la lengua inglesa en un fenómeno de carácter multidimensional. Dentro de esta relación, Moncada Vera y Chacón Corzo (2018) llegan a manifestar que el inglés mantiene una hegemonía, adaptando esta terminología porque de acuerdo con sus hallazgos, el inglés es un idioma internacional, por lo que su expansión es benéfica porque su dominio provee de un mayor prestigio a quienes poseen tal dominio. Del mismo modo, se considera que el inglés impulsa la producción de capital cultural, por lo que este hecho provee una justificación para su aprendizaje, ya que tiene una connotación positiva desde una visión hegemónica pues entraña no solo un fenómeno natural, sino que también se basa en razones comunicacionales, mercantiles e históricas. Además, con estas ideas se destaca que el uso del inglés dentro del andamiaje de la necesidad de acceso a la información, la globalización, el conocimiento y las nuevas tecnologías, lo cual provee de una óptica apolítica y acrítica con respecto a la difusión del inglés en todo el planeta, ya que, desde un criterio neutral, se reconoce el poder que posee tal lengua en los diferentes continentes del mundo.

Por su parte, el inglés dentro del surgimiento de la globalización no solo entraña aristas culturales, sino que también posee ciertas implicancias económicas. Por esta razón, Cabrejas (2016) no duda en afirmar lo siguiente:

El relevante cambio que se ha dado en el mundo de la economía y los negocios ha convertido en absolutamente imprescindible el dominio del idioma inglés. Todo ello, sin olvidar que la irrupción masiva de las tecnologías de la información ha propiciado la entrada de un nuevo y enorme vocabulario exclusivamente en inglés, de inevitable uso.

Para el mercado laboral, el conocimiento de este idioma como segunda lengua y, más aún, su dominio puede ser la clave para encontrar un puesto de trabajo o acceder a puestos superiores de mayor relevancia y peso en determinadas empresas, en especial aquellas con presencia en mercados extranjeros...

Podemos concluir, así, que la globalización como proceso no solo comercial, si no cultural ha jugado un papel determinante en la expansión del idioma inglés. (pp. 20,21).

Por lo tanto, se puede establecer que el inglés implica un vehículo internacional para establecer puentes comunicacionales en función de que se relaciona con diversas áreas que aborda. Entre ellas, se observa entonces que se adhieren el impulso de intercambio de ideas, una revolución de tipo cultural, el desentrañamiento en el uso de las nuevas invenciones tecnológicas de los seres humanos y la movilización de las economías en los países conformantes del globo terráqueo. Con ello, es fácilmente dilucidado que la lengua inglesa mantiene una preponderancia general en cuanto a su potencial para influir en las sinergias mundiales.

El inglés y los medios de comunicación

Aparte de las implicaciones ya apuntadas en la introducción sobre los medios de comunicación y su influencia dentro de las comunidades y con las individualidades de personas, es requerido explicar que tal y como refleja Soengas (2018) dichas herramientas son asumidas como vinculantes para desarrollar la democracia y también desempeñan un rol vital para la marcha del Estado porque fungen como testigos de los acontecimientos dentro de su circunscripción, al tiempo que también impulsan las denuncias sobre los excesos en el ejercicio del poder. Esto es parte del derecho a la información, siendo que su configuración debe ser manifiesta en una sociedad libre donde exista cualquier medio comunicacional que permita a los ciudadanos observar los hechos que lo rodean, deviniendo la organización de las estrategias pertinentes para guiar sus actuaciones como respuesta a los requerimientos que surjan.

Entonces, una de las ramificaciones que corresponde a la democratización aludida en el párrafo antecedente está conformada por la de tipo educativo y al mismo tiempo, en ella se contiene a la manifestación del aprendizaje, entre el que se puede impulsar cualquiera que se oriente al desenvolvimiento de habilidades o competencias para el dominio, o al menos el manejo suficiente de un idioma. De aquí, parte el poder fundamental de los medios de comunicación para diversificar su alcance y para que además permitan la expansión de lenguas como la inglesa por constituir un elemento catalizador en el marco de entablar relaciones en el plano internacional.

Los medios de comunicación pueden dividirse dependiendo de diferentes clases de ópticas y atendiendo a características especiales. No obstante, este punto, el Instituto Peruano de Publicidad IPP (2022) conviene en diferenciar tres tipos:

- a) Medios masivos: Son aquellos que generan un gran impacto en enormes grupos de personas dentro de un contexto determinado. Entre ellos se da cuenta de internet, la televisión, el cine, la radio, los periódicos y las revistas, por lo que incluye a aquellos de carácter audiovisual, impreso, netamente auditivo o digital.
- b) Medios complementarios o auxiliares: Son los que afectan de manera más reducida a las personas en un tiempo concreto. Ellos se pueden subdividir en: exteriores, los cuales se ubican al aire libre en sitios como avenidas o plazas persiguiendo llamar la atención de las personas que transitan las calles, e interiores, que son ubicados en sitios cerrados con alta frecuencia de personas, teniendo como ejemplos a los estadios o medios de transporte por lo que se caracterizan por tener interesados variables y dispersos.
- c) Medios alternativos: Incluyen a los canales que son creativos y distintos, haciendo uso también de la tecnología en aras de impactar y llamar la atención de grupos objetivos, contándose entre ellos a los vehículos con avisos luminosos, publicidad hecha con elementos del ambiente o pantallas interactivas, entre otros.

Así, es fácilmente identificable la principal causa por la que los medios de comunicación pueden colaborar con el incremento de la presencia que tiene la lengua inglesa

en el mundo: Visto que no solo cuentan con un mecanismo de alcance sobre las personas, se contraen a la aplicación de una gran diversidad de técnicas que dan un soporte para que llegue a mayor cantidad de seres humanos, en distintos grupos demográficos y con ubicaciones que pueden resultar tanto distantes como cercanas, lo cual es de gran utilidad principalmente cuando se gestan situaciones de emergencia sobrevenidas dentro de las cuales el contacto de persona a persona no es posible o es de dificultosa ocurrencia. En esta línea Ariza y Pons (2021) indican:

La inserción de la era digital trae consigo nuevas modalidades de interactuar dentro y fuera del salón de clases: el diseño de nuevas estrategias permiten la combinación de tareas presenciales con la asistencia de un dispositivo electrónico para el aprendizaje de una segunda lengua (Zhang, 2010). Estas aplicaciones de Aprendizaje de Lengua Asistido por Computadora (CALL por sus siglas en inglés) han ido evolucionando permitiendo que el estudiante pueda aprender bajo su propio ritmo (Yen, Hou y Chang, 2015); además de poder utilizar Dispositivos de Aprendizaje de Lengua Asistido por Dispositivos Móviles (MALL por sus siglas en inglés) y no sólo una computadora de escritorio (Godwin-Jones, 2017).

Esta adecuación a distintos dispositivos electrónicos ha permitido experimentar con redes y medios sociales, los cuales son un medio para que los estudiantes accedan a material real de distintos temas. Además, promueve la producción e interacción con el profesorado, con sus compañeros de clase, así como integrantes de la comunidad dentro de estas herramientas digitales. De esta manera, el alumno puede fomentar el desarrollo de las principales habilidades en el aprendizaje de un segundo idioma que son: habla, escritura, lectura y escucha (p. 131).

Por lo tanto, se denota que esos medios de comunicación pueden ser perfectamente aplicados dentro de las actividades académicas, con lo que consecuentemente se expandirá la presencia del inglés entre grupos de personas. Sin embargo, la incidencia del inglés por acción de los medios de comunicación se genera también en los contextos informales, ya que su contenido es fácilmente replicable incluso cuando no se procura en el marco de las actividades escolares. Esto, porque como ya se acotó en líneas anteriores, los mencionados medios inciden constantemente sobre los grupos sociales alterando estilos de vida, usanzas, decisiones, opiniones y patrones consumistas. Por esa causa, se asientan como instrumentos certeros que cimentan comunicaciones constantes en cuanto a toda clase de sucesos, sean ellos internacionales o no. En tal sentido, se han hecho un lugar dentro de las sociedades, así que es natural que modifiquen incluso los saberes relacionados con los idiomas que pueden usar las personas, y teniendo en cuenta que en el mundo el inglés es una de las grandes lenguas con las cuales se tiene exposición permanente porque se incluye en películas, materiales de consulta para lecturas, videojuegos promocionados por las prenombradas herramientas comunicativas, entre muchos otros canales, es natural que se produzca un incremento en la utilización del idioma alrededor del planeta.

Sobre la enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés se desentraña dentro de la esfera educativa por medio de variadas alternativas para procurarla, tanto de forma explícita como de manera implícita, con lo cual se persigue el impulso de habilidades para desarrollar, potenciar o mantener altas facultades lingüísticas que permitan un desempeño idóneo para el futuro profesional y cognitivo de las personas. De acuerdo con Laura et al. (2021) el aprendizaje de las lenguas extranjeras y en especial del inglés, constituye una destreza esencial así como deseada para consolidar relevancia dentro del marco de la competitividad que se ha generado con la globalización, ya que existen distintos beneficios que aporta el idioma dentro de los campos laboral, económico, social y académico, y vista la relevancia en la adquisición de saberes con respecto a un segundo idioma, se produce el apremio de los educadores para orientar los conocimientos de distintos modelos pedagógicos que también resulten novedosos, además de recursos y metodologías que produzcan un mejoramiento del acto de enseñanza-aprendizaje con respecto al inglés.

Por lo previamente establecido, la Universidad Internacional de la Rioja UNIR (2020) acuerda explicar que el aprendizaje de los idiomas varía de acuerdo con las etapas educacionales y así, por ejemplo, en la etapa infantil el inglés puede enseñarse utilizando juegos e implementando otras técnicas, ya que la adquisición de otros idiomas es muy común en determinados contextos y como ejemplo, en España se computó para el año 2019 que 84,8% de los educandos del segundo ciclo de Educación Infantil el cual comprende desde los 3 hasta los 6 años, estudió alguna lengua extranjera, mientras que en la primaria el total correspondió a un 100% con predominancia del inglés, siendo pretendido que con esta difusión las personas manifiesten una receptividad mayor cuando se encuentren en contacto con contenidos televisivos, música o libros en inglés. En tal modo, los niños pueden aprender la lengua inglesa utilizando diferentes elementos:

- a) Tecnologías que permitan explorar las destrezas de los infantes que son actualmente nativos digitales, lo cual promoverá la comodidad y provocará la percepción de que el estudio no representa un esfuerzo porque el acto se asimila a un juego. Eso puede lograrse por medio de aplicaciones como *Easy Peasy*, *Lingokids* o *Fun English*, las cuales pueden combinarse con el uso de *flashcards*, emparejamiento de cartas o el bingo, solo por nombrar algunas alternativas lúdicas.
- b) Técnicas tradicionales como las rutinas que sean un marco referencial que produce seguridad porque se interioriza, pues se corresponde con repeticiones constantes que metodológicamente generan destrezas afectivas y cognitivas.
- c) Canciones, porque permiten conocer el inglés con reconocimiento de las palabras con el trabajo del sonido, el acento y la entonación correspondiente con la repetición para lograr la asimilación de lo que se canta, haciendo que los niños lo recuerden y

comiencen a usar palabras en otra lengua sin percatarse directamente, todo con diversión y estimulación sensorial.

- d) Cuentos, pues con ellos se incentivan las habilidades lectoras e imaginativas de los niños, lo cual puede acompañarse con representaciones teatrales y la inserción de vocabulario en inglés con la idea de vincular al estudiante con la lengua extranjera.

En cuanto a la enseñanza del inglés en secundaria, Mosquera A (2017) aclara que es importante considerar el estado de los estudiantes porque se encuentran en la adolescencia y por ello en pleno desarrollo, lo cual se concatena con los cambios hormonales y emocionales que pueden contraerse a estrés, ansiedad, inseguridad, fluctuación de la autoestima y de personalidades, por lo que hay incidencia de esos elementos sobre el aprendizaje especialmente cuando se une a la timidez o la introversión al salir de un círculo de iguales, porque puede comprometer un hecho que es eminentemente comunicacional. Así, es importante que se aprenda la lengua extranjera lo más pronto posible de acuerdo con la teoría del período crítico, por lo que también resulta trascendental que la familia se involucre destacando al educando la importancia de adquirir otros idiomas para su futuro laboral y para la propia comunicación. La motivación para el estudiante de secundaria se puede potenciar mediante: Empleo de metodologías actualizadas y diversificadas; Fomento del trabajo en grupo; diseño de una adquisición de saberes interconectada con las experiencias reales, empáticamente y con significación; permitir la participación activa del alumno con protagonismo y capacidad para la toma de propias decisiones; acoplar música y series de moda en inglés dentro del aula; usar el *m-learning* entendido como la implementación de teléfonos inteligentes dentro del acto educativo (Mosquera B, 2017); o el debate de temas controversiales.

Finalmente en esta parte del artículo, es mandatorio indicar que en el nivel universitario, de acuerdo con Álvarez y Hernández (2019), el inglés se ha convertido en fundamental para la formación de los alumnos de educación superior porque entraña una ventaja bajo la competitividad en el mundo de los profesionales y en este sentido, los estudiantes perciben que el aprendizaje de otra lengua no solo es obligatorio, sino que además genera beneficios dentro de las esferas social y laboral porque esto es exigido en consideración de la globalización. Por ello, es útil que los educandos universitarios se encuentren en contacto con estrategias para la enseñanza como organización de clases presenciales, con técnicas como el método directo que consiste en establecer asociaciones visuales entre visión y experiencias introduciendo modismos, palabras, expresiones corporales y todo sin apoyarse con la lengua materna (UNIR, 2021); las prácticas con atención de especialistas y; la utilización de cualquier *software* digitalizado que resulte adecuado dentro del proceso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez establecido el marco teórico referencial de este trabajo, se obtuvieron los siguientes resultados derivados de la revisión bibliográfica configurada:

- 1) Se estableció que el inglés es una lengua que mantiene hegemonía dentro del proceso de comunicación mundial, pues básicamente se encuentra presente dentro de todos los países y por lo tanto en la sociedad internacional, y es ampliamente utilizado incluso como sistema de código comunicacional dentro de entes oficiales.
- 2) Se determinó que, dentro de los medios de comunicación, la presencia y el uso del inglés se encuentra ampliamente difundido, por lo cual podrían utilizarse incluso para ser incorporados dentro de las actividades educativas, de manera que conformen recursos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- 3) Se observó que el inglés puede ser enseñado en los distintos niveles educacionales existentes. Sin embargo, el abordaje y la adecuación de estrategias y recursos para este fin es variable de conformidad con la etapa de la cual se trate, pues no es igual, por ejemplo, procurar el aprendizaje del inglés a un niño con respecto a un adulto.

La relevancia del aprendizaje del inglés a nivel mundial, estriba en su rol como idioma universal. El inglés es utilizado en todo el planeta y es la lengua franca dentro del ámbito corporativo, tecnológico, cultural y científico. La enseñanza del inglés admite que las personas se comuniquen con otras similares que se encuentran ubicadas en latitudes distintas, lo que es primordial en un contexto cada vez más globalizado. Igualmente, la lengua inglesa es necesaria para tener acceso a una variada oferta de oportunidades y recursos educacionales, así como laborales en todos los continentes.

En cuanto a la academia y de acuerdo con lo explicado sobre la enseñanza del inglés, debe apuntarse que las universidades y sus diferentes programas, de acuerdo con la lógica, demandan que los alumnos posean un nivel avanzado de inglés para participar activamente en las diferentes actividades de los centros que se traten. La razón de todo esto, es que tanto en investigación como en textos académicos abundan las publicaciones en lengua inglesa. Así, poseer destrezas aventajadas en inglés conmina a elevar las potenciales oportunidades para sistemas de becas y esquemas de intercambio.

Con respecto al alcance laboral, el aprendizaje del inglés también representa una confluencia de factores que lo tornan como fundamental para los seres humanos que persiguen trabajar dentro de empresas internacionales o pretenden desarrollar carreras globales. Algunas de dichas empresas requieren que los trabajadores mantengan un nivel avanzado de inglés dentro del proceso de comunicación con otros colegas y con clientes radicados en diversos países.

Por lo tanto, la educación con un enfoque hacia el inglés es un tópico de gran trascendencia dentro de la sociedad actual, porque el conocimiento de dicho idioma es crucial puesto que en diversos territorios el inglés es aprendido como una segunda lengua desde

edades tempranas. No obstante, esta consideración, la calidad de los saberes con respecto al inglés es variable de forma significativa y condicionada si se hace un contraste de un lugar a otro. Esto, porque los educandos podrían estar sujetos a aprender ese idioma de forma superficial, sin desentrañar destrezas tangibles para comunicarse eficiente y efectivamente. Sin embargo, es evidente que en países con mayores oportunidades existen programas académicos que ofrecen enfoques más completos en la enseñanza del idioma.

Además, el aprendizaje del inglés también sería potencialmente considerado como un instrumento para animar la inclusión cultural y la inclusión social pues el conocimiento del idioma da paso a que distintos grupos humanos interactúen con personas de variadas etnias, sapiencias y orígenes, con lo que se asistiría en la reducción de las fronteras culturales y se potenciaría el respeto y la comprensión hacia otros conglomerados de niños, mujeres, adolescentes y hombres. Sin embargo, en otro extremo también hay que observar que, desde un punto de vista crítico, la enseñanza del inglés como lengua general dominante en el planeta podría eventualmente generar la pérdida de una diversidad también cultural, así como lingüística, determinándose con esto que, aunque se aprenda inglés, es necesario además resguardar las lenguas locales y regionales.

Entonces, la educación para el desarrollo del inglés resulta importante pues permite la diversificación en la comunicación con otros individuos que poseen distintos entramados culturales y consuetudinarios. Por ello, tener acceso a una extensa gama de estrategias, oportunidades y recursos educacionales es requerido para que las personas mejoren sus habilidades laborales y estrictamente académicas, pudiéndose considerar que los medios comunicacionales funcionarían como recursos para la consolidación de estos fines, siempre y cuando se agrupen dentro de los planes de clase de manera pertinente y con el objetivo único de procurar saberes de una manera más original, que el estudiante pueda considerar como una alternativa para escapar de la monotonía en el acto pedagógico.

Para terminar este apartado, se recomienda que a futuro se realicen mayores investigaciones dentro de las cuales se palpe la opinión de los estudiantes en los distintos niveles educativos existentes, sobre su postura acerca del impacto del inglés en sus vidas y que puedan ser entrevistados para generar propuestas en aras de mejorar el proceso de enseñanza del inglés, pues la principal limitación al realizar este trabajo, fue encontrar productos en español que en 2023 aborden dicha temática. También se recomienda que desde los centros educativos se realicen constantes eventos para enaltecer al inglés como un medio para la consecución de las metas personales en el futuro, de manera que los mismos docentes se motiven a capacitarse constantemente para mantener una actualización con las prácticas educativas que se deben llevar a cabo, en búsqueda de que la cognición del inglés entre los alumnos se produzca efectivamente, considerando que todo lo que resulte de dichos actos sea de verdad palpable y útil para que el proceso de comunicación sea claro y sin barreras que lo comprometan.

CONCLUSIÓN

Gracias a la realización de este trabajo, se comprendió que el aprendizaje del inglés es importante de forma global para el proceso de comunicación en el marco de las interrelaciones mundiales, visto que es necesario encontrar sistemas de códigos que se hagan comunes para dicho contacto y de acuerdo con lo visualizado, se observó que el inglés como lengua es una de las herramientas más utilizadas a tales fines, por lo que resulta innegable su influencia dentro del acontecer internacional en los planos económicos, culturales, entre otros. De manera complementaria, el inglés se ha tornado, como ya se mencionó en este texto, en una figura hegemónica no por su imposición, sino porque se encuentra presente prácticamente en todos los países, pues incluso se llega a facilitar en las mallas curriculares visto el manifiesto impacto que tiene, especialmente con miras a garantizar una capacitación profesional que pueda formar parte del desenvolvimiento de cualquier ciudadano del mundo, en función de que la comunicación bajo este sistema se hace presente por medio del apoyo en todas las personas que lo utilizan, conocen o hablan, cuyo número supera ampliamente a los 1.000 millones de seres humanos.

El incremento del uso del inglés internacionalmente es determinante para vislumbrar un escenario futuro. Es por ello que, dentro de cada país, debería establecerse un sistema mancomunado donde las instituciones públicas, las educativas y demás entes con poder de cambio dentro del contexto territorial, procuren generar las estrategias necesarias para una enseñanza suficiente y adecuada de la lengua inglesa como un puente para el desenvolvimiento óptimo no solo de la nación, sino también de todos aquellos nexos interestatales que se formen, determinando así también un desarrollo mundial.

Además, es visible que en la actualidad se produce el incremento en incidencia del inglés en el contexto de los medios de comunicación, porque se experimenta una era dentro de la cual existe constante exposición a dicha lengua inglesa, todo en concordancia con el impacto de los medios de comunicación, ya que incluso se ha manifestado la acepción de palabras con sus respectivas adaptaciones para cada idioma, todo fundado precisamente en ese contacto continuo que se mantiene con la prenombrada lengua. Igualmente, visto por ejemplo el surgimiento de las tecnologías como las plataformas de *streaming*, es viable la afirmación de que el contacto con la lengua inglesa es aún más relevante porque son los mismos consumidores quienes pueden llegar a elegir el tipo de idioma con el cual pueden visualizar sus entretenimientos favoritos, y así no es difícil observar por medio de esa ilustración que la necesidad también puede impulsar la aceptación del habla anglo como una forma de adaptarse a los nuevos tiempos, y no mantenerse en el atraso con respecto a las más recientes tendencias, las necesidades de una sociedad global y el desarrollo que con el transcurrir del tiempo se produce en el mundo, adoptando especialmente la progresión de las tecnologías.

Esta es la justificación para reafirmar la postura de que cualquier medio de comunicación es potencialmente un propulsor del uso del inglés, y podría perfectamente acoplarse a las actividades de aula de manera que represente una innovación respecto a las

tradicionales estructuras para la enseñanza. Con ello, se establecería entonces que es necesaria la constante capacitación de las personas dedicadas a la docencia en el campo de las lenguas extranjeras, de manera que realicen su labor de forma provechosa, pero con la acepción de novedosas y heterogéneas estrategias que se adapten a los objetivos educativos.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, M. y Hernández, G. (2019). Percepción de los universitarios en el aprendizaje del inglés. *Sinapsis*, 1(14). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7471185.pdf>
- Ariza, R. y Pons, L. (2021). Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés: valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 129-148. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043ariza7>
- Cabrejas, C. (2016). El manejo del inglés como vehículo de comunicación en el ámbito empresarial. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/22115/TFG-N.579.pdf?sequence=1>
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022). *Lengua oral y lengua escrita*. Gobierno de Canarias. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2022/11/30/lengua-oral-y-lengua-escrita/>
- Cuenca, A., Álvarez, M, Ontaneda, L., Ontaneda, E. y Ontaneda, S. (2021). La taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación Básica General (EGB) en la habilidad de “comprender”. *Revista Espacios*, 42(11), 11-25. <http://revistaespacios.com/a21v42n11/a21v42n11p02.pdf>
- Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, (3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- Díaz-Castelazo (2018). La importancia del idioma inglés para el desarrollo y enseñanza de las ciencias. *Eduscientia*, 1(2), 60-68. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/27/22>
- Euroinnova (2022). *Importancia de los medios de comunicación en la educación*. Euroinnova International Online Education. <https://www.euroinnova.edu.es/blog/importancia-de-los-medios-de-comunicacion-en-la-educacion>

Importancia del aprendizaje de la lengua inglesa a nivel mundial: Una aproximación comunicativa

Ángel Carmelo Prince Torres

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 49– 66.

- Flores, M. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 26-41. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70946593002.pdf>
- García, Á. (2017). *La enseñanza de las lenguas en la globalización: nuevas perspectivas de la concepción posmétodo*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/casablanca_2017/01_g_santa_cecilia.pdf
- Gómez, S. (2016). La Comunicación. *Salus*, 20(3), 5-6. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382016000300002&lng=es
- Instituto Peruano de Publicidad (21 de enero de 2022). *Todos los tipos de medios de comunicación en la actualidad*. IPP. <https://www.ipp.edu.pe/blog/ijos-de-medios-de-comunicacion/>
- Junta de Andalucía (s.f.). *Tema 1. El lenguaje y la comunicación*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14700390/helvia/sitio/upload/TEMA_1_EL LENGUAJE Y LA COMUNICACION.pdf
- Laura, K., Noa, S., Lujano, Y., Alburquerque, M., Medina, G., y Pilicita, H. (2021). Una nueva perspectiva desde la enseñanza de inglés. El aprendizaje invisible y sus aportes en la adquisición de una lengua extranjera. *Revista Innova Educación*, 3(3), 140–148. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.009>
- Martínez Paredes, L. M., Guano Merino, D. F., y Ramos Idrovo, S. L. (2022). Aportes del inglés como lengua de comunicación internacional en el ámbito educativo y económico de la región andina. *Alfa Publicaciones*, 4(2.2), 130–145. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i2.2.227>
- Moncada Vera, B. y Chacón Corzo, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a02>
- Mosquera, I. A (29 de noviembre de 2017). *Adolescencia y lengua extranjera: propuestas para el aula*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/adolescencia-y-lengua-extranjera-propuestas-para-el-aula/>
- Mosquera, I. B (20 de noviembre de 2017). *El aprendizaje móvil aplicado al estudio del vocabulario de la lengua inglesa*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-aprendizaje-movil-aplicado-al-vocabulario-en-lengua-inglesa/>
- Organización de Naciones Unidas (s.f). *Idiomas oficiales*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/our-work/official-languages>

Importancia del aprendizaje de la lengua inglesa a nivel mundial: Una aproximación comunicativa

Ángel Carmelo Prince Torres

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 49– 66.

- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la Real Academia Española*. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/medio>
- Resina, P. y Salas, N. (2021). Intervenir en lengua oral y lengua escrita para mejorar las competencias académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 00107. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.7>
- Revista Caribeña de Investigación Educativa (2023). *Normas para autores*. RECIE. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/normsofautors>
- Reyes Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar Repositorio Digital. <https://tinyurl.com/2zkq5tlb>
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. <https://tinyurl.com/2k5wvug>
- Ruedas, M., Ríos Cabrera, M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. <https://tinyurl.com/2m237h2t>
- Sánchez F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital Investigación y Docencia* 13 (1), 101-122. <https://tinyurl.com/yxv3rc2f>
- Santander Universidades (21 de febrero 2022). *La importancia del inglés en un mundo globalizado: por qué debes saber hablar inglés*. Santander. <https://www.becas-santander.com/es/blog/importancia-del-ingles.html>
- Soengas, X. (2018). Los medios de comunicación en la sociedad actual: crisis, negocio y politización. *Revista Ámbitos*, (40). <https://institucionales.us.es/ambitos/los-medios-de-comunicacion-en-la-sociedad-actual-crisis-negocio-y-politizacion/>
- Tiusabá, B., Barreto, R., y Cerón, L. (2019). Hermenéutica, realidad y método en la disciplina de las Relaciones Internacionales. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 64(236), 217-237. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.63223>
- Universidad Internacional de la Rioja (18 de junio de 2020). *Enseñar inglés a niños de infantil: consejos, técnicas y juegos*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/ensenar-ingles-ninos-infantil/>
- Universidad Internacional de la Rioja (13 de enero de 2021). *Método directo o “direct method”: claves y ventajas en la enseñanza del inglés*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/metodo-directo/>

INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES METROPOLITANOS DE ENSEÑANZA MEDIA: ADAPTACIÓN PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN ESCOLAR

Sebastián F. Reyes Fredes

Recibido: 01 -08-2023

Aprobado: 12-09-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Sebastián F. Reyes Fredes

Chile

Chileno. Doctor en Psicología. Magister en Educación mención Gestión Curricular. Magister en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica. Licenciado en Psicología. Universidad Central de Chile. Santiago, Chile

Correo electrónico:

sfreyes@uc.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6320-8181>

Cómo citar este artículo:

Reyes, S. (2023) Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: adaptación preliminar para orientación escolar. *Revista Estudios en Educación (REED)*, 6(11), p.p. 67 – 92.

INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES METROPOLITANOS DE ENSEÑANZA MEDIA: ADAPTACIÓN PRELIMINAR PARA ORIENTACIÓN ESCOLAR

Socio-emotional competences inventory for high school metropolitan students: preliminary adaptation for school guidance

RESUMEN

El objetivo del estudio fue adaptar lingüística y conceptualmente el Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE) a estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana de Chile para su uso en orientación escolar. El instrumento fue revisado por un panel de jueces expertos y aplicado a una muestra preliminar de 30 estudiantes de enseñanza media, evaluándose además su utilidad percibida por un grupo de orientadores y calculándose su confiabilidad e influencia de variables sociodemográficas. Se logró un instrumento adaptado lingüística y conceptualmente, con evidencias de Validez de Contenido para su uso local con estudiantes de enseñanza media en orientación escolar.

Palabras clave: *Competencia; Socioemocional; Orientación*

ABSTRACT

The objective of the study was the linguistic and conceptual adaptation of the Socioemotional Competencies Inventory (ICSE) in high school students from the Metropolitan area of Chile for its use in school guidance. The instrument was reviewed by a panel of expert judges and applied to a preliminary sample of 30 high school students, also evaluating its perceived usefulness by a group of school counselors. Its reliability and influence of sociodemographic variables were calculated. An instrument adapted linguistically and conceptually, with evidence of Content Validity for its local use with high school students in school guidance was achieved.

Key words: *Socio-Emotional; Competences; Guidance.*

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación chilena (LGE 20370) manifiesta en su artículo 2 la intención de una educación integral en los establecimientos escolares, lo que se ve reflejado en la incorporación de dominios no solo cognitivo-intelectuales, sino que, también asociados al aprendizaje metacognitivo, ético, afectivo, y de crecimiento personal descritos en los Objetivos Fundamentales Transversales (Ministerio de Educación de Chile, 2009). En este contexto y bajo el marco del *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar* desarrollado dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, se materializan los Planes de Mejoramiento Educativo que reciben aportes de la ley SEP, pero que no incluyen al momento de modo explícito la formación de habilidades socioemocionales en la comunidad educativa. Al respecto, Milicic (2013) indica la necesidad en nuestra educación escolar chilena de sistematizar competencias sociales y emocionales a desarrollar en los estudiantes mediante un proceso de instrucción formal, y subraya el rol de los docentes y orientadores en dicho proceso.

Es en este contexto que cobra relevancia el constructo de *Competencia Socioemocional* para una gestión educacional de calidad, por cuanto logra articular una teorización, explicación y operacionalización del desarrollo personal y social. Las competencias socioemocionales se han comprendido como la capacidad de actuar de modo emocional y socialmente inteligente (Bar-On, 2000), siendo el correlato práctico e interaccional de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2003). Al respecto, los autores latinoamericanos Mikulic, Crespi & Radusky (2015) proponen 9 competencias socioemocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la expresión emocional, la autoeficacia, la autonomía, el comportamiento prosocial, el asertividad y el optimismo. La evidencia indica que el desarrollo de dichas competencias se ha relacionado con una mejora sustancial en el desempeño escolar, mayor bienestar psicológico y físico y

relaciones interpersonales más satisfactorias (Alegre, 2006). En el ámbito escolar existen estudios que infieren que la promoción del desarrollo de las competencias socioemocionales ejerce una función preventiva frente a fenómenos negativos del ámbito educativo, tales como el Bullying, el ausentismo y el abandono escolar. En el mismo sentido, según Bisquerra (2003) las competencias socioemocionales pueden funcionar como factores protectores ante situaciones vitales percibidas como traumáticas, ya que le permitirían al sujeto expresar y regular sus emociones negativas y es por ello que concluyen la gran relevancia de la educación emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales. Es en la adolescencia que se desarrollan las habilidades para la regulación de las emociones intensas, para la autoobservación y la capacidad interpersonal de negociar y empatizar (Rosenblum y Lewis, 2004; Ortiz, 1999).

Por otro lado, también es cierto que la evidencia refiere que uno de los grandes inconvenientes del desarrollo de programas de educación socioemocional se relaciona con las limitaciones técnicas para obtener datos objetivos y específicos que permitan operacionalizar acciones específicas a realizar y comprobar la eficacia de dichos programas, así como realizar controles de seguimientos (Bisquerra, 2003). Desde esta perspectiva se hace necesario contar con instrumentos objetivos y específicos, capaces de levantar necesidades socioemocionales a intervenir, y de evaluar la eficacia de las prácticas e intervenciones implementadas desde este marco. En ese contexto es que los estándares internacionales de construcción, adaptación y aplicación de instrumentos tipo escalas indican la necesidad que éstos cuenten con probadas propiedades psicométricas, y hacen especial alcance en la necesidad de contar con instrumentos objetivos validados y adaptados a poblaciones específicas por variables sociodemográficas de género, edad, niveles educativos y culturalidad específica, con el fin de controlar sesgos asociados a la comprensión del contenido de los ítems de las pruebas y otros factores de naturaleza cultural (ITC, 2005).

En nuestro país, la evaluación de las competencias socioemocionales presenta dificultades técnicas asociadas principalmente a la escasez de instrumentos, y los existentes se hallan sujetos a críticas asociadas a la falta de un claro marco teórico y de evidencia empírica más o menos firme (Pérez, Petrides & Furnham, 2005), siendo la mayoría de los instrumentos actuales, operacionalizaciones de otros constructos subsidiarios, como los *TMMS* o *EQ-i* que miden inteligencia emocional, o instrumentos de capacidad cognitiva y personalidad. En Chile, existen algunos instrumentos como la “*Escala de Competencia Comunicativa y Social para niños*” ECCSO (Castillo et al, 2008) que evalúa el constructo “*Competencia Social*”, el IPCS “*Inventario de problemas conductuales y socioemocionales para niños entre 3 y 5 años*” (Rodríguez et al, 1996), el “*Autoreporte de Bienestar Socioemocional*” (ASE) y adaptaciones escolares de escalas como “*Escala de Clima Social*” ECLIS o la “*Escala de Autoestima TAE*” (Milicic, 2013). Ninguno de los anteriores se halla diseñado para la evaluación específica de las competencias socioemocionales.

El *Inventario de Competencias Socioemocionales* (ICSE) es un instrumento objetivo de frases, construido y validado en Argentina por Mikulic, Crespi y Radusky (2015) en una muestra de 509 adultos de género masculino y femenino, como reflejo del constructo

Competencia Socioemocional. Posee 9 escalas como operacionalización de las 9 dimensiones descritas del constructo Competencia Socioemocional: *Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Empatía, Comunicación/Expresión Emocional, Autoeficacia, Autonomía, Conducta Prosocial, Asertividad y Optimismo*. Está constituido por 72 ítems diseñados con formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones según nivel de acuerdo del examinado, siendo algunos ítems puntuados de modo inverso. Se describen adecuadas evidencias de validez de contenido, concurrente con el EQ-i y de constructo mediante análisis factorial, y valores de confiabilidad para la escala total de .89 y de entre .60 y .87 para las 9 escalas, y presenta evidencias de validez para el uso con adolescentes en Argentina (Mikulic et al, 2017). En específico, la validez de contenido se realizó mediante el método de juicio de expertos con 18 jueces especialistas en la temática del estudio, a quienes se les presentaron los ítems para su clasificación según la escala evaluada, analizándose posteriormente el porcentaje de acuerdo entre jueces al 80% de relevancia en la representación del constructo a medir, descartándose los ítems sin acuerdo, que no se clasificaran en ninguna escala o se agruparan en una dimensión diferente a la esperada teóricamente (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). El mismo estudio examinó para su validez externa la diferencia de géneros mediante la prueba T de Student, hallando algunas diferencias significativas en algunas escalas entre hombres y mujeres. Cabe preguntarse si dadas las diferencias culturales, se puede contar con una versión del instrumento para ser utilizada en población chilena de estudiantes secundarios.

En este contexto, la actual investigación tuvo por objetivo la adaptación del ICSE en estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana para su uso en orientación escolar, considerando sus aspectos lingüísticos y conceptuales. Lo anterior mediante la evaluación de la posible utilidad percibida del inventario por parte de orientadores escolares, el establecimiento de evidencias de validez aparente del instrumento mediante su revisión y adaptación lingüística y conceptual a la Región Metropolitana, la exploración de evidencias de validez de contenido mediante jueces expertos, el cotejar particularidades en la aplicación del inventario en una muestra piloto y la descripción de variables sociodemográficas de la muestra y su posible influencia preliminar en los resultados del inventario. Mediante un enfoque investigativo mixto cuali-cuantitativo, se utilizó un diseño transversal y no experimental para un estudio descriptivo instrumental en el que se recogieron datos en 2 tipos de grupos:

a) Un grupo de 4 profesionales orientadores, elegidos como jueces expertos, seleccionados de modo intencional mediante su conocimiento curricular y por un muestreo tipo “Bola de Nieve”, para otorgar su opinión experta sobre la utilidad específica percibida del cuestionario en la práctica educativa: Un Psicólogo Educacional Orientador escolar del Colegio Presidente Errázuriz de la comuna de Las Condes, una Orientadora del Liceo Miguel Rafael Prado, una docente, Orientadora y Psicopedagoga con grado de Magister en Educación y un Orientador, los 2 últimos del Instituto Nacional.

b) De un universo calculado de 342.711 estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana según las estadísticas del MINEDUC del 2017 (Ministerio de Educación de

Chile, 2020), y dadas las restricciones de circulación emanadas por la autoridad sanitaria nacional, se logró de modo intencional y no probabilístico, reunir vía telemática durante el año 2020, a un total de 30 estudiantes, el 50% de género masculino y el 50% femenino de enseñanza media: 13 (40%) de un colegio del sector centro (en adelante llamado establecimiento A) y 17 (60%) del sector occidental de la ciudad de Santiago (en adelante establecimiento B), con edades entre los 14 y los 18 años ($M=15,6$; $DS=1,2$). Como criterios de inclusión, se definió el que fuesen estudiantes de entre el I y IV año de enseñanza media de establecimientos de la Región Metropolitana, y como criterios de exclusión, la existencia de antecedentes psicopatológicos que dificultasen o pudiesen distorsionar los resultados del inventario, y la voluntad del aplicando o de alguno de sus padres de no responder a algún registro o continuar participando del proceso. El muestreo fue realizado mediante la metodología “*Bola de Nieve*” por medio de los padres de los aplicandos, quienes fueron reclutando a nuevos participantes en su red de conocidos hasta alcanzar la cuota final. La recogida de datos se basó principalmente en: 1) una encuesta de 4 preguntas de desarrollo simple de opinión creada por el propio investigador para ser aplicada al grupo de orientadores, con el fin de sondear opiniones sobre la utilidad específica de contar con un instrumento de competencias socioemocionales para la práctica de orientación, 2) una encuesta para jueces expertos para la etapa de validez aparente y de contenido en base a los típicamente construidos en adaptaciones y validaciones de instrumentos (Martinez-Arias, 2006), 3) la versión adaptada lingüística y conceptualmente del ICSE tanto en formato Likert (ICSE-A) como dicotómico de respuesta (ICSE-B) lograda en este mismo trabajo, 4) una ficha sociodemográfica adjunta al ICSE para levantar información sobre el género, edad y establecimiento escolar de los aplicandos.

METODOLOGÍA

En cuanto al procedimiento de la investigación, éste cursó en 4 etapas:

1) Evaluación de la utilidad del inventario para la gestión escolar con orientadores de enseñanza media: El contenido de las opiniones de los especialistas profesionales fue sistematizado y comparado entre sí con el fin de sacar conclusiones sobre la utilidad general percibida del inventario en sus contextos laborales.

2) Revisión del Inventario: Si bien el ICSE fue construido en idioma español de Argentina, se revisó dicha versión original con un criterio localista, con el objeto de determinar posibles diferencias lingüísticas y conceptuales que pudiesen impactar en la validez de los resultados a modo de errores sistemáticos en la puntuación, por la falta o interpretación inadecuada del contenido de los ítems. En base a lo anterior, se procedió a reformular el contenido de alguno de sus ítems en un estilo local de la Región Metropolitana de Chile, pretendiendo no perder el sentido original de la dirección de los ítems, siguiendo para ello las normas internacionales de redacción cultural de ítems de escalas (ITC, 2005).

3) Evaluación del inventario por Jueces Expertos: El inventario revisado fue examinado por una Psicóloga y Orientadora especialista en Gestión Educacional de Calidad, una docente encargada de un programa ecológico escolar y una docente coordinadora de la Facultad de Ciencias y Tecnología de un colegio de Santiago, quienes clasificaron los reactivos según las dimensiones propuestas por los autores. También se les solicitó opiniones sobre posibles sesgos asociados a prejuicios de género, culturales o étnicos con el fin de establecer mejoras en la escala. Posteriormente se compararon las apreciaciones de cada juez sobre los ítems de la escala, determinándose como adecuado el ítem que presentó un grado de acuerdo entre jueces mínimo de 2/3, y tomándose en cuenta las sugerencias los jueces para la redacción de los ítems. Así, se constituyó una versión final a la que se agregó la encuesta sociodemográfica y una consigna similar a la *del Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota reestandarizado* MMPI-2 versión chilena (Rissetti, 1996) para la versión de respuesta dicotómica, y otra similar con la explicación respectiva para el formato de respuesta Likert.

4) Aplicación a la muestra de estudiantes de enseñanza media: Se realizó la aplicación de las 2 versiones del inventario depurado a la muestra de estudiantes, con el fin de examinar los tiempos de respuesta, posibles dificultades en la comprensión de la consigna, de los ítems, en la manera de responder al inventario, la comodidad de responder a los formatos Likert o Dicotómico, para así determinar posibilidades de mejora futuras en la escala y también para obtener información preliminar de tipo descriptivo acerca del comportamiento de los ítems en la muestra. Con dichos datos se construyó una base de datos de las respuestas a la escala con el programa SPSS 20.0. Se invirtieron las puntuaciones de los ítems inversos, se calcularon estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas, de los totales de la escala y de cada ítem (Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis), y se calculó la consistencia interna en ambas versiones del inventario preliminar, tanto en el formato Likert mediante el cálculo de la fórmula Coeficiente Alfa de Cronbach, como en el caso del formato dicotómico mediante la fórmula KR-20 de Kuder-Richardson. Finalmente, se calculó la posible influencia del género y el establecimiento escolar en los resultados del inventario mediante la exploración de diferencias significativas mediante el cálculo de la prueba U-Mann Whitney para diferencia de Medianas, prueba utilizada en contextos de variables en los que por el número de individuos menor a 30 no se puede establecer evidencias de distribución normal. Para lo anterior se consignó como hipótesis la inexistencia de diferencias entre las Medianas por un lado entre el género y por otro del establecimiento educacional. En caso de la edad, se exploró la posible influencia de ésta en los resultados del inventario mediante el cálculo del Coeficiente de Correlación Rho de Spearman utilizado para variables no normales, consignando como hipótesis la inexistencia de relaciones estadísticamente significativas entre la edad y los resultados del inventario. Todos los cálculos anteriores fueron realizados con el programa SPSS 20.0 y para todos se fijó un nivel de error del 5%.

En cuanto a resguardos éticos, la participación de los evaluados fue voluntaria, garantizándose con un consentimiento informado a firmar por los padres de los evaluados y por éstos mismos, pudiendo los evaluados dejar libremente de participar en el muestreo en

cualquier etapa en la que se recabó la información. El consentimiento informado fue elaborado en base a los estándares de ética y confidencialidad de la información de la Declaración sobre la Revelación de Datos de Pruebas de la Comisión de sobre Tests Psicológicos y Evaluación (ITC, 2005). Posteriormente en la plantilla SPSS a construir se encriptaron los datos personales de los examinados mediante su reetiquetado con números, así como los nombres de los establecimientos escolares a los que pertenecían. Sólo el investigador tuvo acceso a dicha planilla de datos, asegurándose así el anonimato de los participantes.

RESULTADOS

La investigación permitió arribar a los siguientes resultados:

1.Utilidad percibida por los Orientadores sobre el uso del inventario para la labor de Orientación Escolar: Para los 4 profesionales entrevistados, el poder contar con el instrumento significa un notorio aporte en la labor de orientación. Los beneficios específicos percibidos se relacionan con levantar información diagnóstica socioemocional para la exploración específica de recursos, necesidades y problemáticas específicas y grupales que impactan el bienestar y el desempeño académico de los educandos, así como para contar con un insumo objetivo de respaldo de propuestas de intervención para la dirección. En cuanto a las competencias socioemocionales percibidas como de mayor relevancia para contar con información específica, no hay un consenso al respecto, lo que involucra el aspecto de entramado interdependiente y multicomponente de las competencias socioemocionales. Por otro lado la utilidad específica de la información relevada por el instrumento es percibida como insumo para la detección de fortalezas y necesidades de intervención específicas y planificación de programas de intervención operacionalizados y con objetivos, actividades e indicadores de logro claros tanto por el orientador como directamente y de modo transversal por el docente en aula, que propendan al fortalecimiento de competencias debilitadas, al desarrollo integral del educando y colaboración con su comunidad, a la reflexión asistida y toma de conciencia del proyecto vital y a la prevención en salud mental. A continuación, se exponen los resultados en la Tabla 1:

Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.

Sebastián F. Reyes Fredes

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 48 – 73.

Tabla 1: Percepción de utilidad del ICSE de orientadores de los 3 establecimientos consultados:

<i>Entrevistados</i>					
<i>Elemento de Sondeo</i>	A	B	C	D	E
<i>Beneficio específico percibido de contar con el instrumento para la práctica del orientador de enseñanza media</i>	Posible variable para efectuar talleres focalizados y posibilidad de reforzamiento en retiros espirituales	Diagnóstico socioemocional de estudiante para elaborar un programa de intervención a nivel individual como grupal. Insumo empírico para respaldar propuestas de intervención estudiantil asociadas	Conocer los niveles de competencias socioemocionales de los estudiantes para abordar, forma eficiente, sus problemáticas individuales y grupales incluso generacionales por la relevancia del aspecto socioemocional en el desempeño Académico y el bienestar de los estudiantes.	Levantamiento de información específica acerca de los niveles de competencias por problemáticas de salud mental y altos niveles de violencia y de conductas destructivas en adolescentes Chilenos.	Contar con información acerca de las competencias socioemocionales de mis alumnos sería de gran utilidad, pues proporcionaría información respecto de cómo está desarrollada en ellos este nivel de competencias y a partir de aquello se podrían generar intervenciones en esa línea.
<i>Competencias socioemocionales percibidas</i>	-Autonomía -Conciencia Emocional	-Conciencia emocional, ya que ésta facilitaría	La Expresión Emocional, el Comportamiento	Todas.	-Regulación emocional -Autonomía Comportamiento Pro

Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.

Sebastián F. Reyes Fredes

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 48 – 73.

<i>como de mayor relevancia de sondear en el educando en la labor de orientación</i>	-Regulación Emocional	<p>otros procesos de expresión y regulación emocional.</p> <p>-Empatía, por cuanto facilita la interacción con otras personas y las relaciones interpersonales.</p> <p>-Autoeficacia, por cuanto permite conocer el grado de confianza del alumno en sus propias capacidades para desarrollar una tarea.</p>	<p>Prosocial y la Empatía son aspectos que revelan muchísima información sobre el estudiante dado que revelan sus sentimientos más profundos y la forma que se relaciona con los demás, el entorno cercano como la familia y sus pares</p>	<p>Social</p> <p>Competencias socioemocionales pueden ser de base o que incluyen a otras y de esta forma éstas podrían apuntalar otras competencias.</p>	
<i>Utilidad específica de la información obtenida con el instrumento</i>	<p>Posibilidad de elevación del nivel de conciencia en un alumno globalizado, con la misión de autogestión del propio proyecto de vida, mediante uso de</p>	<p>Screening general en un grupo curso sobre sus competencias socioemocionales para detectar necesidades y fortalezas en los alumnos y para contrastar la</p>	<p>Conocimiento de niveles en las competencias permitiría reflexionar junto al estudiante, tomar conciencia de su situación personal, clarificar sus</p>	<p>Para levantar información específica que permita el trabajo interventivo en colaboración con dispositivos clínicos de salud mental</p>	<p>Contar con información acerca de las competencias socioemocionales de los estudiantes podría ser de gran utilidad, pues a partir de aquellos insumos, se pueden generar intervenciones en los distintos niveles, Dichas intervenciones vienen a reforzar las características</p>

la información obtenida en consejos de curso y otras actividades para ejercitar el liderazgo, con el fin de crear líderes de cambios relacionados con la Superación individual y cooperación con la comunidad.

información con lo observado en la práctica y con otros tests.

proyectos personales, su relación diaria con quienes le rodean, en una convivencia más armónica y constructiva.

de los alumnos deseables de formar (perfil del estudiante) ya que son esenciales para favorecer y fortalecer los aprendizajes. Específicamente se puede elaborar un programa para fortalecer las competencias que salieron o se mostraron débiles. En dicho programa, se deben consignar los objetivos y actividades orientadas al fortalecimiento de ellas. Además, pueden ser trabajadas por los docentes en cada asignatura, es decir de manera transversal, orientando como deben aprender los estudiantes. Si a lo anterior le adicionamos los difíciles tiempos en que atravesamos, es imprescindible que nuestros alumnos posean competencias que les permitan manejar la incertidumbre, facilitar la capacidad de adaptación,

Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.

Sebastián F. Reyes Fredes

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 48 – 73.

regular y reconocer sus emociones, favorecer la curiosidad y creatividad, entre otras. Estas competencias no son exclusivas de tiempos de crisis, son necesarias en todo contexto, lo que sucede es que hoy emergen con fuerza y en cierta forma nos muestra que nuestra educación ha estado centrada en el aprendizaje de conocimientos o información y que estas competencias han estado relegadas.

(Fuente: elaboración propia)

2. Evidencias de Validez Aparente del inventario mediante su adaptación lingüística y conceptual a la Región Metropolitana: De la revisión preliminar del inventario, se realizaron modificaciones mínimas asociadas a estilos lingüísticos locales, reformulando los ítems 1, 10, 11, 15, 18, 20, 29, 35, 37, 40, 46, 48, 56, 60, 68 y 70, cuidando el sentido del ítem en cuanto a forma y contenido como se puede apreciar en la Tabla 2:

Tabla 2: Comparación ítems refaccionados versiones local y original del ICSE:

Ítem	Versión local	Versión Original
1	<i>Soy de decir las cosas que me molestan</i>	<i>Soy de decir las cosas cuando me molestan</i>
10	<i>Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influir por otros.</i>	<i>Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros</i>
11	<i>Me resulta fácil decirle a otras personas cuánto valen para mí</i>	<i>Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí</i>
15	<i>Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista de otras personas</i>	<i>Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro</i>
18	<i>Dudo de mi capacidad para cumplir con compromisos</i>	<i>Dudo de mi capacidad para cumplir</i>
20	<i>cuando me pasa algo se lo digo claramente a los otros</i>	<i>Digo claramente lo que me pasa a los demás</i>
29	<i>Me resulta fácil decirle a los otros lo que pienso de ellos</i>	<i>Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos</i>
35	<i>Me resulta fácil ponerle límites a los demás cuando algo me molesta</i>	<i>Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta</i>
37	<i>Soy de preguntarle todo a cada rato a mi familia</i>	<i>Soy de consultar todo el tiempo a mi familia</i>
40	<i>Me cuesta aceptar que otro piense diferente a mí</i>	<i>Me cuesta aceptar que otro piense diferente</i>
46	<i>Me cuesta darme cuenta de lo que estoy sintiendo</i>	<i>Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo</i>
48	<i>Me desanimo fácilmente ante las dificultades de la vida</i>	<i>Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida</i>
56	<i>Creo que a los demás las cosas les salen más fáciles que a mí</i>	<i>Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí</i>
60	<i>Soy de verle el lado bueno de las cosas</i>	<i>Soy de ver el lado bueno de las cosas</i>
68	<i>Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar positivo</i>	<i>Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo</i>
70	<i>Me resulta difícil decirle a otros cuánto significan para mí</i>	<i>Me resulta difícil decir a otros cuánto significan para mí</i>

(Fuente: elaboración propia)

3. Validez de Contenido: Al juicio experto, la totalidad de los ítems del inventario presentaron satisfactorios niveles de acuerdo, entre los que 52 ítems presentan un nivel de acuerdo unánime y el resto, 20 ítems (los ítems 7, 15, 17, 21, 29, 33, 35, 38, 40, 42, 43, 47, 55, 56, 64, 65, 66, 70 y 72) presentan un mínimo nivel de acuerdo de 2/3. Se presume que las grandes dificultades de diferenciación de los jueces se hallan entre las diferencias de los constructos “Autoeficacia” y “Autonomía Emocional”, “Empatía” y “Prosocialidad”, “Regulación Emocional” y “Expresión Emocional”, “Empatía” y “Asertividad” y “Conciencia Emocional” y “Expresión Emocional”. También se tomaron en cuenta las opiniones evacuadas por los jueces acerca de la redacción de 7 ítems como el cambio de la expresión “suelo decir” en vez del “soy de decir”, del Ítem 1, el cambio del ítem 49 de “cuando sé que algo sólo beneficia a otros...” por el más claro “cuando algo beneficia a otros y no a mí”, el “tiendo a” en vez del “soy de” de los ítems 6, 24, 33, 37 y 60, para lograr expresiones locales. A continuación, se expone la constitución de las dimensiones de Competencia Socioemocional por ítems:

Tabla 3: Dimensiones del ICSE por ítems:

Dimensión	Ítem
Conciencia Emocional	12, 30, 39, 46, 53, 59, 67
Regulación Emocional	7, 16, 25, 33, 57, 63, 69
Empatía	4, 13, 5, 27, 47
Expresión Emocional	2, 11, 20, 21, 38, 45, 58, 64, 70, 71
Autoeficacia	5, 8, 18, 34, 36, 43, 48, 50, 52, 54, 56, 65, 68, 72
Prosocialidad	6, 24, 31, 40, 41, 49
Asertividad	1, 9, 17, 26, 29, 35, 42, 51, 55, 61, 66

Optimismo 3, 14, 23, 27, 32, 60, 62

Autonomía Emocional 10, 19, 28, 37, 44

(Fuente: elaboración propia)

De este modo la evidencia hallada indica que el inventario presenta evidencias suficientes de validez de contenido.

4. Particularidades en la aplicación del inventario en la muestra piloto: Se determinó un tiempo de respuesta promedio de 45 minutos del inventario en la muestra para la versión dicotómica ICSE-B, y de 49 minutos para la versión Likert ICSE-A. Se consignó una mayor incomodidad percibida para la respuesta en formato Likert ICSE-A asociada a no tener posibilidades intermedias de respuestas relativas. Por otro lado, no se observaron dificultades de relevancia en la comprensión de la consigna o de los ítems. En cuanto a los resultados del inventario, éstos se distribuyeron entre los 72 y los 285 puntos totales ($M=191,15$, $DS=68,92$), oscilando cada ítem entre Medias de 1,9 a 3,7. Los ítems más puntuados fueron el 56; “*Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí*”, el 17 “*Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta*” y el 4 “*Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar*”, y los menos puntuados el 19 “*Tomo decisiones importantes sin consultar a otros*”, el 3 “*Me doy cuenta cuando estoy feliz*” y el 4 “*Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar*”.

En cuanto a la confiabilidad, la consistencia interna de la escala ICSE-A fue de Alfa=.98., y para ICSE-B, de KR-20=.97 ($\alpha = .05$), valores consignados como excelentes en consistencia para los estándares internacionales de pruebas.

5. Posible influencia de variables sociodemográficas en los resultados del inventario: No se apreciaron relaciones significativas entre la edad y los resultados de la escala en la muestra ($rS=-.199$; $p=.401$; $\alpha > .05$), como tampoco influencias del género ($U=44$; $p=.6$; $\alpha > .05$), aunque se observa la posibilidad de influencia del establecimiento escolar A por sobre el B ($U=19$; $p=.02$; $\alpha < .05$) en los resultados del inventario.

DISCUSIÓN

El estudio realizado tuvo por objetivo aportar no solo a la comunidad científica, sino que a la comunidad educativa profesional con la adaptación lingüística y conceptual de un instrumento que presenta evidencias de validez y confiabilidad en su construcción original para la medición de las competencias socioemocionales (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). En específico el instrumento ha presentado evidencias de ser utilizable en adolescentes (Mikulic et al, 2017). En Chile se destaca la relevancia que puede tener el contar con un instrumento adaptado de dichas características, para evaluar las competencias socioemocionales en estudiantes de enseñanza media a la luz de las necesidades de detectar niveles de competencias en estudiantes para luego poder desarrollarlas, creando fortalezas, desarrollando factores protectores y previniendo problemáticas (Milicic, 2013), en un contexto además legal y procedimental de gestión educativa de calidad en el que resalta y declara la necesidad de parámetros socioemocionales además de los cognitivos, en el marco de una educación emocional y social (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

En este contexto, el grupo de orientadores de la Región Metropolitana consultados concluyó la utilidad de contar con el instrumento para el diagnóstico de recursos, necesidades y problemáticas específicas y grupales que impactan al bienestar y el desempeño académico de los educandos, así como para contar con un insumo objetivo de respaldo de propuestas de intervención para la dirección y poder posteriormente con dicha información planificar programas de intervención operacionalizados que propendan al fortalecimiento de competencias debilitadas y finalmente al desarrollo integral del educando. Se consignó que la percepción en general de que, si bien el modelo operacionaliza 9 competencias socioemocionales, dicha subdivisión puede ser arbitraria por cuanto no pondera las competencias ni reconoce su carácter multidimensional e interdependiente.

En base a dicha utilidad percibida del instrumento, se revisó éste de manera íntegra realizándose modificaciones mínimas en 16 ítems para el logro de un inventario con un estilo local, claro, sencillo, concreto y comprensible por adolescentes de la Región Metropolitana.

Posteriormente y al ser revisado el cuestionario por el criterio de las juezas expertas, se consignó un acuerdo unánime entre éstas sobre la idoneidad de 52 ítems, y de un nivel satisfactorio del resto de los 20 ítems. Se presume que las dificultades se hallaron en la discriminación de algunos conceptos asociados a competencias socioemocionales que se percibieron como similares. También se reformularon 7 ítems tomando en cuenta las opiniones de las juezas expertas. Todo lo anterior permite concluir evidencias de validez de contenido para el uso del cuestionario en adolescentes de la Región Metropolitana.

El instrumento ya depurado se aplicó de manera preliminar en ambas versiones de respuesta a la muestra de estudiantes, para obtener un registro descriptivo piloto, contexto en

el que se consignó con las respondientes opiniones sobre una mayor incomodidad percibida para la respuesta en formato Likert asociada a no tener posibilidades intermedias de respuestas relativas. No se registraron dificultades de relevancia en la comprensión de la consigna o de los ítems, lo que permitió aportar a la validez aparente del inventario para el grupo de referencia en el que se pretende utilizar, consignándose con ello de manera completa su adaptación lingüística y conceptual.

En cuanto a las características sociodemográficas de la muestra piloto del estudio, se contó con una muestra balanceada en género (50% de género masculino y 50% femenino), con edades entre los 14 y los 18 años ($M=15,65$, $DS=1,26$) correspondientes a los cursos de I, III y IV Enseñanza Media de 2 colegios de la comuna de Santiago Centro (el 60% del colegio consignado como A, y el 40% del colegio B) de los que no se cuenta con mayores descripciones por solicitud expresa de los propios apoderados de los aplicandos. No se detectaron evidencias de influencia del género ni la edad en los resultados del inventario en el estudio, a diferencia del estudio argentino de construcción del inventario en adultos, que consignó que las mujeres evidenciaron mayores niveles de competencias socioemocionales que los hombres (Mikulic, Crespi y Radusky, 2015). Sí se detectó en el actual estudio evidencias de una leve diferencia de competencias socioemocionales en un establecimiento escolar en relación con el otro. Lo anterior se trata más bien de conjeturas e hipótesis basadas en hallazgos preliminares ya que dichas conclusiones se basaron en una prueba piloto preliminar de estudiantes, por lo que faltan aún estudios de mayor envergadura y con muestreos representativos para poder establecer con precisión dichas evidencias.

En cuanto a los resultados preliminares del inventario en dicha muestra piloto, éstos se distribuyeron entre los 72 y los 285 puntos totales ($M=191,15$, $DS=68,92$), oscilando cada ítem entre medias de 1,9 a 3,7. El examen de la confiabilidad de la escala en la muestra piloto arrojó como resultado una consistencia interna con excelentes valores según los estándares internacionales tanto para su versión de respuesta tipo Likert ($\text{Alfa} = .98$) como para el formato Dicotómico ($KR-20 = .97$). Dichos valores se hallan por sobre los valores encontrados en el estudio argentino de construcción del inventario con una muestra adulta, y no se cuenta con cálculos de confiabilidad para el estudio argentino con una muestra adolescente. La evidencia piloto preliminar del estudio indica la factibilidad por ende de poder utilizar ambos formatos de respuesta (Likert *ICSE-A*; Dicotómico *ICSE-B*) para el inventario de igual modo. No se tiene evidencia de la confiabilidad en particular de cada una de las escalas de competencias socioemocionales del inventario.

Como limitaciones del presente estudio, debido al limitado número de casos de la muestra y el tipo de muestreo no probabilístico utilizado, el estudio tuvo por objetivo la adaptación lingüística y conceptual del inventario y su prueba piloto para su uso preliminar,

por cuanto se halla lejos de pretender ser una validación métrica del instrumento y los resultados descriptivos e inferenciales consignados no revisten significación estadística para extrapolarlos a la población, aunque plantean una primera aproximación que refleja una interesante posibilidad de delinear evidencias de incipiente validez externa de la escala. También es preciso resaltar que al representar el inventario una medida de autoreporte, sus resultados no corresponden una garantía absoluta de medida del constructo competencia socioemocional por sí mismo, sino que corresponden al aspecto de autoinforme, que se halla cruzado por variables de sesgos de respuesta como la deseabilidad social o la capacidad de auto reconocimiento y autoconciencia de las propias actitudes. En ese sentido es importante destacar el aspecto multidimensional del constructo competencia, el que se halla determinado por otras variables como la intención conductual, las variables del contexto, por lo que para una evaluación objetiva se requiere la triangulación con la observación conductual entre otros.

Cabe mencionar que producto de las medidas gubernamentales de reclusión obligada de la ciudadanía por causa de la pandemia durante la realización del estudio, los aspectos metodológicos del presente estudio fueron difíciles, por cuanto las entrevistas, recogidas de opinión y muestreos tuvieron que ser realizados de modo virtual, lo que limitó las posibilidades de obtención de información tales como el tiempo promedio de demora en responder a los ítems de prueba o datos sobre los colegios de los aplicandos, debiendo por ende contarse con información aislada y basada en autoinformes.

Como líneas de trabajo futuras, el estudio realizado podría ser un insumo de utilidad para la realización de un estudio psicométrico de validación de criterio, externa o de constructo del instrumento en una muestra de mayor envergadura, o en muestras de estudiantes con características sociodemográficas diferentes para determinar la estabilidad de las puntuaciones del instrumento o sus diferencias significativas por género, edad, establecimientos educacionales o regiones, así como explorar de modo comparativo el comportamiento de cada una de sus escalas, y de sus propiedades psicométricas en otras poblaciones de la comunidad educativa como los docentes, con el fin de delinear perfiles socioemocionales docentes específicos y planificar intervenciones específicas para potenciar competencias socioemocionales docentes.

CONCLUSIONES

En conclusión, a pesar de las limitaciones metodológicas del estudio, se cuenta con un instrumento utilizable para la evaluación específica del constructo Competencia Socioemocional adaptado no solo lingüística, sino que también conceptualmente al estilo local de estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana, con evidencias de

validez aparente y de contenido, e incipientes pero promisorias evidencias de validez externa y ecológica en relación con el género, la edad y las diferencias entre establecimientos educativos. Este instrumento a futuro y luego de otros estudios para probar sus propiedades psicométricas, podría llegar a cubrir una falta importante en insumos para la medición del constructo competencia socioemocional, pudiendo así la presente investigación ser un aporte inicial en la orientación escolar como insumo en general para para la exploración de recursos, necesidades y problemáticas específicas y grupales que puedan impactar el bienestar y el desempeño académico de los educandos, como insumo objetivo para orientación escolar como respaldo de propuestas de intervención para la dirección, por tanto para la detección de fortalezas y necesidades de intervención específicas y planificación de programas de intervención operacionalizados y con objetivos, actividades e indicadores de logro claros tanto por el orientador como directamente y de modo transversal por el docente en aula, que propendan al fortalecimiento de competencias debilitadas, al desarrollo integral del educando y colaboración con su comunidad, a la reflexión asistida y toma de conciencia del proyecto vital y a la prevención en salud mental.

BIBLIOGRAFIA

- Abrami, C., Bernard, M., Borokhovski, E., Waddington, I., Anne, C., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta- Analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275– 314. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654314551063>
- Agredo, J. A., & Burbano, T. (2013). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/792>
- Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2013). Teachers' perception of the barriers to critical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (70) 1-5. De <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813000323>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los estudiantes del Nuevo Milenio en los países de la OCDE*. Documento de trabajo sobre educación de la OCDE no. 41. París: Editorial de la OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: Chicago University Press. <https://doc.lagout.org/Others/University.of.Chicago.-.Academically.Adrift.pdf>

- Bezanilla, M., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz, S. & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (44), 89-113. https://www.researchgate.net/publication/328434322_El_Pensamiento_Critico_desde_la_Perspectiva_de_los_Docentes_Universitarios/citation/download
- Bernal, M.; Gómez, M.; Ionice, R. (2018). Interacción Conceptual entre pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), (15)1, pp. 193-217. Universidad de Caldas. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157920011/html/>
- Betancourth, S. (2012). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Investigación con fines de ascenso. *Universidad de Nariño*. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194238608017.pdf>
- Betancourth, S., Muñoz, K., y Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (23), 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación XXI*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.
- Bolívar, A. (2008). Didáctica y currículum: De la modernidad a la postmodernidad. Málaga, Aljibe. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42244/24191>
- Centro de Desarrollo Docentes U. (2007). Estrategias de enseñanza aprendizaje eficaces para el desarrollo del Pensamiento Crítico. <https://desarrollodocente.uc.cl/2017/05/24/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-eficaces-para-el-desarrollo-del-pensamiento-critico>
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/download/.../9025>
- Díaz, M. (2022). Desarrollo de habilidades en pensamiento crítico a partir de la propuesta de lectura minuciosa y escritura sustantiva en las clases de ciencias sociales. *Lenguaje*, 50(2S), 458-484. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2S.11889>.
- Facione, A. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?*, 2007 Insight Assessment: California Academic Press. <https://www.insightassessment.com/article/pensamiento-critico-que-es-y-por-que-es-importante?lang=es>

- Foundation for Critical Thinking. (2015). *The critical thinking community*. Tomales, EU. <http://www.criticalthinking.org/>
- Fried Schnitman, D. (2015). Proceso generativo y prácticas dialógicas, En D. Fried Schnitman (ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica – Volumen 1* (53-81). Disponible en: <http://www.taosinstitute.net/dialogos-para-la-transformacion-volumen-1>. <http://www.fundacioninterfas.org/capacitacion/wp-content/uploads/2017/05/Perspectiva-y-Practica-Generativa.pdf>.
- Dewey, J. (1909). *Cómo Pensamos. Republicado con el título de Cómo Pensamos: Una Reafirmación de la Relación del Pensamiento Reflexivo en el Proceso Educativo*. D.C. Heath Publishing. Lexington, MA. 1933. <https://www.eisel.com.mx/wp-content/uploads/2019/02/9-Dewey-Como-pensamos.pdf>.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570>
- Halpern, F. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations (HCTAES): Background and Scoring standards (2º Report.) unpublished manuscript*. Claremont, CA: Claremont McKenna Collage. https://www.researchgate.net/publication/272705035_The_Halpern_Critical_Thinking_Assessment_A_Review
- Huang, Y. & Wu, B. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en cursos de inglés universitarios estratificados: experiencias de docentes en una gran universidad de China. *Educación creativa*, (11), 1042-1046. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=101526>
- Incháustegui, L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, (23) 74, pp. 57-67. Universidad Autónoma de Chiapas, México. <https://www.redalyc.org/journal/356/35657597006/html/>
- Lara-Quintero, V., Ávila-Palet, J. y Olivares-Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, SP, 21(1), 65-77. <http://www.scielo.br/pdf>.
- Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What can it be Analytic Teaching, 8(1), 5-12. <https://philpapers.org/rec/LIPCTW>

- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones La Torre, segunda edición.
https://archive.org/stream/LipmanPensamientoComplejoYEducacin/Lipman%20-%20pensamiento%20complejo%20y%20educaci%C3%B3n_djvu.txt
- Loes, Ch., Pascarella, E. & Umbach, P. (2017). Effects of Diversity Experiences on Critical Thinking Skills: Who Benefits?, *The Journal of Higher Education*, 83, 1-25.
https://www.researchgate.net/publication/236718296_Effects_of_Diversity_Experiences_on_Critical_Thinking_Skills_Who_Benefits
- Marciales, G. (2004). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>.
- Mendoza, P. (2015). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1
- Mesones, G. (2016). Diagnóstico del pensamiento crítico en la enseñanza de la matemática en el contexto de la educación secundaria peruana. Caso de estudio: Lima (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña.
<https://upcommons.upc.edu/handle/2117/98104?show=full>.
- Moreno-Pinado, E., & Velázquez, E. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(2).
https://www.researchgate.net/publication/314970226_Estrategia_Didactica_para_Developar_el_Pensamiento_Critico
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove: Midwest Publications. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=465427>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2009). Education for Profit, Education for Freedom, *Liberal Education*, (95), 3, pp 6-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ861161.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*, Madrid, Katz Editores.
- Nussbaum M. (2011). *El Cultivo de la Humanidad*. Barcelona, Paidós

- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*?. Barcelona, Paidós
- Patiño, H. (2014). Pensamiento Crítico como una tarea central de la Educación Humanista. *Revista DIDAC* (64). Universidad Iberoamérica. http://revistas.ibero.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=18&id_articulo=215
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Peña-Ayala, A. & Cárdenas, L. (2015). A Conceptual Model of the Metacognitive Activity. In A. Peña - Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends A Profile of the Current State-Of-The-Art*. (76), pp. 39-74. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London. Retrieved from <http://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2>
- Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima: San Marcos. <https://es.scribd.com/document/434733247/394060858-Los-Propositos-de-La-Educacion-by-Walter-Penalozza-pdf>
- Pérez, A. (2005). Corrientes filosóficas contemporáneas. Lima: San Marcos. *Investigación Educativa*. 814) (26), 79-104. https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51665&query_desc=au%3AP%C3%A9rez%20Arca%2C%20Ra%C3%BAI
- Reguant, M. (2011). El desarrollo de las metas competencias pensamiento crítico reflexivo y autonomía del aprendizaje, a través del uso del e diario en el practicum de formación del docente (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA_1de4.pdf?sequence=1
- Remache-Bunci, M. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Revista Cátedra*, 2(1), 60-75. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/1215>
- Robert, Swartz, L. Costa, Barry, B., R. y Bena, K. (2008). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. First published by Teachers Colleague Press, Teachers Colleague. Columbia University, New York USA. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenelpensamiento.pdf>
- Robeyns, I. (2018). Posdata. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>

- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Ted*, (36), 25-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Tamayo A. (2015). El pensamiento crítico en la educación, algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9), 1-7. https://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._9_Special_Issue_July_2011/1.pdf
- Tobón, S. (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación*. En Tobón, S. y Jaik Dipp, A. (Eds.), *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional*. Redie. México. https://redie.mx/librosyrevistas/libros/aplicacion_competencias.pdf
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. <file:///C:/Users/10596336/Downloads/Tob%C3%B3n%202013%20Formacion%20integral%20y%20competencias.pdf>
- UNESCO y UNICEF. (2013). *Hacer de la educación una prioridad en la agenda de desarrollo post-2015*. Informe de la Consulta Temática Mundial sobre Educación en la Agenda de Desarrollo Post-2015. París y Nueva York: UNESCO y UNICEF. 13 <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Folleto>.
- Unterhalter, E. (2018). Educación: capital humano y desarrollo humano. En Deneulin, S., Lizarra, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. *Manantial*. 212-222. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8635>
- Salamanca, A. (2018). El pensamiento crítico: por qué, para qué y requisitos para desarrollarlo. *Revista NURE Investigación* (94). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1541/837>
- Sánchez Cabezas, Patricia del Pilar, González Valarezo, Miguel, & Zumba Vera, Ingrid Yolanda. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: Compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 123-129. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202016000400016&script=sci_arttext&tlng=en
- Sandoval-Obando, E., Zacarés, J. González, A., Cuéllar, I. (2022). *Generatividad y desarrollo humano. Experiencias y modelos actuales para el bienestar psicológico*

<https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/download/112/199/783-1?inline=1>

- Santiuste, B., Ayala, B., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Silva, E. (2009). *Measuring skills for 21st-century learning*. *The Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634. CrossRefGoogle Scholar Vancouver, British Columbia, Canada: pacific Educational Press.
<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2207806>
- Silva-Pacheco, C. (2019). El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 79-92.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000300079
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College teaching*, (53), 41-48. <https://www.reasoninglab.com/wp-content/uploads/2013/10/Tim-van-Gelder-Teaching-CT-Lessons-from-Cog-Sci.pdf>
- Vera, F. (2022). La perspectiva de docentes sobre la infusión de la sostenibilidad en el currículo de la educación superior. *Transformar*, 3(2), 17–37. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/57>
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, Manual, San Antonio, TX: Psychological Corporation.
https://www.researchgate.net/publication/10602683_Psychometric_Properties_of_Watson-Glaser_Critical_Thinking_Appraisal_for_a_Sample_of_Education_Majors
- Walker, M. (2018). La enseñanza del desarrollo humano: algunas implicaciones pedagógicas. En Deneulin, S., Lizarraga, J. A. C., y Valencia, A. (Eds.). *Introducción al enfoque de las capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina*. Manantial. 447-451.
https://www.researchgate.net/publication/341946839_EDUCACION_Y_CAPACIDADES_HACIA_UN_NUEVO_ENFOQUE_DEL_DESARROLLO_HUMANO
- Wolff, J. & Avner De-Shalit. (2007). Disadvantage. Nueva York, *Oxford University Press*.
<https://philpapers.org/rec/WOLD-2>
- Watkins, V. & Earnhardt, P. (2015). Developing critical thinking within a Master of Science in Leadership program. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 184-194.
<https://www.abacademies.org/articles/aeljvol19no12015.pdf>

Inventario de competencias socioemocionales en estudiantes metropolitanos de enseñanza media: Adaptación preliminar para orientación escolar.

Sebastián F. Reyes Fredes

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 67 – 92.

Zapata, M. (2009). Objetos de aprendizaje generativo, competencias individuales, agrupamientos de competencias y adaptatividad. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://revistas.um.es/red/article/view/89301>

Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39656104017>

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ELEMENTO PROMOTOR DE LAS HABILIDADES DE CAPACITACIÓN ANDRAGÓGICA EN ORGANIZACIONES

**José Noé Miranda Becerra &
Mariela González-López**

Recibido: 27-08-2023

Aprobado: 09-11-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

José Noé Miranda Becerra*

Mariela González-López

**

México

Mexicano. Doctor en en Ciencias del Desarrollo Humano con enfoque en organizaciones. Gerente de Formación de Profesores e Instructores en Educación Continua. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey. México

Correo electrónico:

noemiranda@tec.mx

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-8296-3630>

** Mexicana. Doctora en Educación Artes y Humanidades. Universidad Continental. México

Correo electrónico:

mglmarielamgl@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3178-8000>

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO ELEMENTO PROMOTOR DE LAS HABILIDADES DE CAPACITACIÓN ANDRAGÓGICA EN ORGANIZACIONES

IA as an element promoting andragogical training skills in organizations

RESUMEN

Los procesos de capacitación actuales necesitan romper con esquemas tradicionales basados en la transmisión de contenidos. Las tendencias actuales de educación como la Educación 4.0 suscribe el uso de las tecnologías y de manera diferenciadora a la Inteligencia Artificial como elementos diferenciadores en los procesos educativos y consecuentemente en los modelos de educación para adultos. Los capacitadores asumen un rol fundamental para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje que las organizaciones requieren, para eso es necesario incorporar un perfil andragógico y orientado a resultados, de ahí el valor de la propuesta de Kirkpatrick y su modelo para generar procesos de aprendizaje que generen soluciones de alto impacto para beneficio de los participantes de programas de Educación Continua. La metodología implementada fue la documental, en la que se llevó a cabo en diferentes fases. Se concluye que la Inteligencia Artificial es una propuesta innovadora para crear un mayor impacto en la capacitación de formadores en andragogía utilizando el modelo de los Kirkpatrick.

Palabras clave: Capacitación, andragogía, Educación 4.0, Inteligencia Artificial, Modelo de los Kirkpatrick.

ABSTRACT

Current Training processes need to break with traditional schemes based on the transmission of content. Current education trends such as Education 4.0 subscribe to the use of technologies and in a differentiating way to Artificial Intelligence as differentiating elements in educational processes and consequently in adult education models. Trainers assume a fundamental role to respond to the learning needs that organizations require, for this it is necessary to incorporate an andragogic and result-oriented profile, hence the value of Kirkpatrick's proposal and his model to generate learning processes that generate high-impact solutions for the benefit of participants in Continuing Education programs. It is concluded that Artificial Intelligence is an innovative proposal to create a greater impact on the training of trainers in andragogy using the Kirkpatrick's model.

Key words: Training, andragogy, Education 4.0, Artificial Intelligence, Kirkpatrick Model.

Cómo citar este artículo:

Miranda, J. & González-López, M. (2023). La Inteligencia Artificial como elemento promotor de las habilidades de capacitación andragógica en organizaciones. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 6(11), p.p. 93 – 112.

INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha generado un proceso disruptivo en la forma de concebir la labor del docente, de forma concreta el que se orienta a la capacitación organizacional. Si bien en 2023 conceptos como *Chat GPT* o *Bing* han causado un gran impacto en nuestra sociedad, en definitiva el concepto de IA puede señalarse a partir de 2004 con la publicación de A.M.Turing en *Mind: Computing Machinery and Intelligence* (Turing, 2004). Uno de los objetivos que se buscan en este estudio documental son: buscar herramientas innovadoras para mejorar la capacitación andragógica en las instituciones educativas.

Consecuentemente, en los entornos educativos el término de IA ha generado incertidumbre y oportunidad. Incertidumbre por los elementos que están emergiendo como cuestiones éticas, así como la permanencia de los docentes al frente de grupos en donde la labor educativa tiene un fuerte anclaje en el conocimiento del docente, así como en sus habilidades de manejo de grupo, sea de manera presencial, virtual o híbrida. Como oportunidad, el generar propuestas educativas donde la IA no es un adversario, sino una oportunidad de ampliar el impacto de la labor docente, así como, en definitiva, la creación de condiciones para que los participantes puedan responder a las necesidades presentes y futuras que están aconteciendo a nivel individual y colectivo.

Es entonces que el presente trabajo tiene como intención el profundizar en dos campos que impactan a la capacitación de adultos: La capacitación docente y la Inteligencia artificial. Los nuevos escenarios de aprendizaje no permiten que la IA como elemento que irrumpe en nuestro entorno sea minimizado o absolutizado en la práctica docente actual, especialmente la que se orienta a la educación andragógica, es decir, de personas adultas que continúan un proceso de aprendizaje “para toda la vida” es decir, “*Lifelong learners*”

El presente estudio tiene el objetivo de contribuir a la actualización andragógica orientada a programas de capacitación organizacional. La IA es parte de un nuevo ecosistema enmarcado dentro de la llamada “Educación 4.0” y es importante generar una nueva aproximación sobre el rol del capacitador y sobre las propuestas que pretenden dar respuesta a las necesidades emergentes de empresas e instituciones educativas para promover nuevas competencias.

Para el capacitador es fundamental transitar de un modelo basado en transferir conocimientos a ofrecer programas con un modelo andragógico como Donald y James Kirpatrick (2007) proponen que desde su diseño se considere los resultados y comportamientos requeridos para los participantes de programas en educación continua. Si las habilidades del capacitador no incorporan de manera enfática una visión andragógica y desarrollo digital, pueden generarse condiciones de obsolescencia en su aportación a los equipos de trabajo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Esta investigación está sustentada bajo cuatro variables principales, La educación 4.0, capacitación, el modelo de los Kirpatrick y la IA, bajo la metodología documental:

Educación 4.0

La propuesta del siglo XXI es fundamental adaptarse a nuevas realidades en la que está inmersa la comunidad educativa. Dado que, para los colaboradores de las organizaciones, los conocimientos adquiridos durante su formación profesional ya no son suficientes, es constatable que la gran mayoría de los puestos actuales que ocupan los colaboradores, no responden al perfil de egreso de su proceso educativo. De ahí la necesidad de actualización de calidad; esta hace referencia no solo al proceso de ofrecer contenidos relevantes, sino generar ecosistemas de aprendizaje que transformen paradigmas de formación tradicional por una formación que transite hacia la educación mediada por la tecnología. Considérese entonces el valor de la “Educación 4.0” para generar opciones de mayor impacto para ofrecer soluciones a las organizaciones y desde esta propuesta se posibilita el generar nueva gestión del conocimiento que incorpora a las nuevas tendencias educativas.

Para entender el profundo cambio en los procesos que la capacitación ha experimentado desde un modelo tradicional hasta una gestión del conocimiento orientado a transferir información que decante en ideas y acciones de alto impacto para las Organizaciones. La primera consideración es que la “Educación 4.0” está orientada a responder a las demandas propias de la denominada “Industria 4.0” por ende, la capacitación ofrecida para responder a las necesidades específicas, se necesita ser diferenciada de los modelos tradicionales.

El término de “Industria 4.0” se sitúa en los contextos organizacionales por la etapa de desarrollo y comprensión que las organizaciones tienen de sí mismas, como su aportación a la sociedad, este concepto es entonces vinculado a la cuarta revolución industrial. Alles (2020) acota que el término de “Industria 4.0” es también referenciado como industria inteligente (*smart factories*) o ciberindustria y representa una nueva manera de organizar los medios de producción. Este nuevo hito, está en proceso de consolidación con las consecuentes implicaciones sociales y tecnológicas, que implica articular una propuesta orientada a desarrollar plantas industriales más inteligentes y generadores de energía más respetuosos con el medio ambiente. Adema, como una articulación más efectiva entre las cadenas de producción y en comunicación estrecha con la oferta y demanda de los mercados en los cuales orienta sus recursos.

Como antecedente, el término de “Educación 4.0” fue acotado en el año 2011 durante la feria anual de Hannover (Meese, 2014), celebrada en Alemania y que es una plataforma referencial para presentar tendencias industriales de vanguardia. Schwab (2016) citado por

Fidalgo (2022) señala que este término fue definido como “la integración entre lo biológico, digital y lo físico” Por su parte Roig (2017) refiere que se basa en la hiper-conectividad, Big data, IA y sistema ciber-físicos.

Por lo tanto, en la Educación 4.0, se decanta una necesidad de ofrecer propuestas educativas acorde a las necesidades emergentes -entre ellas la IA- considerando la incorporación de recursos tecnológicos y metodologías capaces de ofrecer propuestas con una acentuada innovación educativa en sus propuestas educativas, mismas que necesitan ser incorporadas en los modelos educativos, pero en definitiva también en la práctica de los capacitadores orientados a responder a las necesidades formativas de los escenarios presentes y futuros.

La Secretaría de Educación Básica (2023), señala que la educación 4.0 es la aplicación de las ya existentes herramientas tecnológicas de la información y la comunicación. La generación de nuevas tecnologías para preparar personas que se adapten más fácilmente a los cambios presentados por la llamada “Cuarta Revolución Industrial” -4RI-. La cual tiene como principal objetivo formar a los futuros egresados, profesionistas y técnicos, para que se incorporen a esta nueva realidad de la industria de los servicios, donde las tecnologías digitales tienen un papel muy importante para su desarrollo y actualización.

Algunas de las características de esta propuesta son: aprendizaje flexible, adaptativo, autogestionado, retroalimentación constante, comunicación constante de docente-estudiante, uso de las Tecnologías de la Información, incluyendo el juego como técnica, las cuales resuelven problemas reales y hay evaluación constante (SEP. 2023). Bujang et al (2020) citado por Fidalgo (2022) refiere que dentro del marco de la Educación 4.0 se necesitan crear condiciones para compartir la experiencia acumulada por los colaboradores y por la organización en su conjunto, así como el conocimiento. Por su parte Wasilah et al (2021) refiere la educación 4.0 en la universidad, para la flexibilidad y la gestión innovadora de sus programas.

La generación de dicho conocimiento no solo resulta de la generación de información sino de la gestión efectiva de dicha información para generar procesos de transferencia efectivos orientados al desarrollo de competencias específicas propios de los perfiles y necesidades propias de cada subsistema que conforma a la organización. Siendo que el uso de las tecnologías en el actual escenario global, posibilita redimensionar el impacto de los equipos de trabajo, muchas de las bondades ofrecidas por parte de la IA a las organizaciones, estas consideran la mejora de las ofertas en los servicios, fortalecimiento de la interconexión regional y global, así como agilizar procesos inherentes a la generación de productos, servicios, así como fortalecer los procesos de capacitación.

Estos procesos tienen la oportunidad de redimensionar su impacto a partir de su propia redefinición y de su aportación a partir de la resignificación de su propuesta de valor.

Capacitación

La capacitación en las organizaciones es una necesidad y a la vez una oportunidad para generar resultados diferenciadores con el objetivo de dar respuesta a los actuales retos que el cambiante entorno actual demanda. Dentro de estos procesos de cambio incipiente, los procesos de capacitación organizacional han ido evolucionando de una manera vertiginosa, de manera puntual, a partir de la pandemia resultante por el SARS-CoV-2 ya no es posible continuar con la misma propuesta de modelo de capacitación que hasta hace unos años se centraba principalmente en transmitir contenidos de manera presencial y donde predominantemente esta capacitación era a través de un manual así como el uso de diapositivas en formato *power point* como recurso principal para transmitir información y, en algunos casos, se generaban dinámicas grupales para fortalecer los aprendizajes.

Un sesgo recurrente en los programas de capacitación era que el proceso terminaba con la impartición del programa asignado al capacitador, ya sea cumpliendo las horas asignadas y en el mejor de los casos, generando una evaluación centrada en la memorización de conceptos para acreditar el programa: esta evaluación era realizada a través de un examen o de un entregable específico. Esta manera de concluir un programa, sin verificar el impacto que causaba en el desempeño de los participantes a partir de su participación generó un vacío para las organizaciones, esto, por no tener mayores elementos para verificar que la asignación de recursos tenía un impacto diferenciador que beneficiara tanto al participante como a la empresa.

Aunado a esto, a partir de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 la capacitación virtual se posicionó como una respuesta para las organizaciones en un escenario donde la capacitación en modalidad presencial perdió terreno delante de la capacitación virtual. De ahí que, para responder a los nuevos retos de capacitación, tres elementos son clave en este proceso: El modelo de capacitación implementado fue por el rol del capacitador, así como el uso de las tecnologías orientadas a la educación de adultos y de manera disruptiva, la aplicación de la IA a entornos formativos. Además, el B-learning para formar presencialmente y en línea una capacitación enfocada a la acción innovadora (Bolívar et al., 2014).

En los nuevos procesos que las organizaciones demandan, la capacitación no se limita a transmitir una serie de conocimientos de manera puntual para ser asimilados de manera pasiva por un participante dentro de un programa específico. Esa postura es relativamente cómoda para un capacitador que busca un beneficio puntual de carácter económico o de desempeño. Sea por un servicio puntual que es ofrecido a la organización o como parte del despliegue de los programas asignados a los capacitadores internos de las empresas o instituciones.

La capacitación, busca el crear condiciones de desarrollo a través de la generación de condiciones para habilitar cambios individuales y colectivos dentro de una organización. Procurase entonces, a través de la capacitación, el desarrollar competencias y

comportamientos además de una pertinente transmisión de conocimientos acorde con las necesidades requeridas y alineadas con la estrategia organizacional. Alles (2020) señala que las organizaciones capacitan entre otras cosas para “optimizar sus resultados, mejorar su posición en el mercado y/o su imagen en la sociedad” También refiere que la “formación” dentro de los procesos de capacitación es definida como una acción orientada a “educar y/o instruir a una persona con el propósito de perfeccionar sus facultades intelectuales a través de la explicación de contenidos, ejercicios, ejemplos, etc.” El término formación incluye conceptos tales como el codesarrollo y capacitación.

La capacitación organizacional orientada al desarrollo de habilidades de los participantes, tiene como objetivo "la obtención, enriquecimiento y actualización de conocimientos, habilidades y competencias que les permitirán a los empleados desarrollar eficientemente las actividades de sus puestos de trabajo" Como un sistema orgánico, las diferentes áreas necesitan colaborar de manera alineada y la complejidad que emana de esta necesidad, es ofrecer propuestas de capacitación que respondan a los entornos cambiantes, considerando propuestas que necesitan ser fundamentadas y objetivas (Cobos y Montor, 2022).

El proceso de capacitación, como un proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, ha sufrido cambios profundos; las nuevas tendencias tecnológicas, como la transformación digital y el uso de la IA generan nuevos diálogos entre la docencia y las empresas. La capacitación organizacional es, en su identidad es intrínsecamente andragógica, es decir, orientada a la formación de adultos con necesidades de aplicación. La andragogía de manera concreta, es el estudio de técnicas y estrategias para la educación de adultos. Por un lado, se le ha llamado como una subdisciplina de la educación, supuestos, técnicas, procedimientos, campo de conocimientos. Además, como una teoría, como un proceso de desarrollo integral del ser humano (Marrero, 2004, citado por Caraballo, 2007) y como un modelo educativo (UNESR, 1999, citado por Caraballo 2007).

En contextos organizacionales, concretamente es necesario considerar no solo el verificar que la oferta de capacitación que se ofrece responda a los retos actuales, sino que, para que esto suceda, es necesario trabajar con la identidad del capacitador que necesita cuestionar su propio modelo de enseñanza y que recurrentemente reproduce sin cuestionarlo, porque fue el modelo en el que fue educado en la transmisión de dicho tema o disciplina.

Un ejercicio sano de un capacitador es permitirse cuestionar la vigencia de su propuesta educativa en los nuevos entornos educativos y organizacionales y sí en los escenarios futuros que se contemplan, su propuesta educativa tiene cabida en su conformación actual. Consecuentemente, la capacitación andragógica, necesita otorgar nuevos significados y respuestas para generar soluciones diferenciadoras y que considere en sus propuestas temáticas más allá de las necesidades presentes detectadas por las organizaciones. Para que esto suceda, es necesario trabajar contenidos, además, el trabajar con la identidad del capacitador, con sus creencias sobre su rol y su aportación para generar un cambio

paradigmático y estratégico en un marco prospectivo y no solo prospectivo de los escenarios presentes y futuros que necesitan ser considerados.

El andragogo necesita cuestionar su propio modelo de enseñanza y la vigencia de su propuesta educativa, para detonar acciones que resignifiquen su práctica profesional. Esto implica que tanto el docente como las instituciones educativas realicen una profunda revisión de la oferta de capacitación que actualmente ofrecen. Soluciones centradas en que los participantes apliquen a corto plazo los aprendizajes obtenidos más que resolviendo casos hipotéticos que poco se conectan con las expectativas depositadas en el programa.

Un capacitador con una sólida formación en su área de especialidad y comprometido con la educación de los adultos, es fundamental para generar impactos diferenciadores, no puede limitar sus intervenciones considerando que al tener una actitud entusiasta frente a grupos es suficiente, sino que necesita asimilar la complejidad de educar personas adultas, para ofrecer en sus programas donde colabora una propuesta diferenciadora más que centrada en transmitir contenidos, sino que ofrezca soluciones.

Chacón (2012) señala la andragogía como la disciplina para atender la educación de los adultos. Seguidamente, el capacitador andragógico ofrece soluciones, no solo contenidos, por lo que un capacitador con una sólida formación andragógica y comprometido con la educación de adultos no solo necesita tener una actitud de “experto” que va a hacer de la sesión un espacio para depositar sus conocimientos a través de un monólogo, sino que necesita asimilar la complejidad de educar personas adultas, para ofrecer en sus programas donde colabora una propuesta diferenciadora más que centrada en transmitir contenidos, sino que ofrezca secuencias de aprendizaje que fortalezcan el aprendizaje del adulto.

Esto implica que el capacitador adquiere un rol de “facilitador del aprendizaje y de soluciones” más que de un “instructor” requiere incorporar la debida apropiación en el uso de la tecnología, para fortalecer el desarrollo de sus propias habilidades como capacitador, tanto en el diseño de sus contenidos como en la estructuración de las sesiones que conforman el programa donde participa. Para tener una clara propuesta de valor en su propuesta educativa, este “facilitador del aprendizaje” necesita tener un rol activo para seleccionar propuestas y herramientas que vayan acorde a las necesidades de los participantes.

Por lo tanto, la labor como un facilitador andragógico no puede limitarse a ser un consumidor, reproductor de tendencias y herramientas tecnológicas en donde su foco principal, se oriente a habilitar al participante en el uso de las herramientas que son tendencia o “moda”.

El facilitador del aprendizaje requiere realizar una selección intencionada y fundamentada en el uso de la incipiente oferta de soluciones que las empresas de software ofrecen con el fin de posicionarse en el mercado. Esto con el fin último de generar una propuesta de diseño andragógico que haga uso de las nuevas tendencias educativas.

La IA como un recurso para el aprendizaje, ofrece al facilitador del aprendizaje la oportunidad de desarrollar las competencias requeridas por las personas, empresas e

instituciones que solicitan la capacitación. La IA no puede desentenderse de una construcción epistemológica de la realidad donde está inserta para no instrumentalizar la labor docente, ni generar una deficiente proactividad intelectual en el desarrollo de nuevas propuestas educativas.

Modelo de los Kirkpatrick

Un proceso de capacitación referencial es el modelo propuesto por Donal Kirkpatrick de 1959, el cual ha sido actualizado para ofrecer una ruta de desarrollo estratégico orientado a generar condiciones para promover una evaluación integral y no solo puntual dentro de un proceso de capacitación. El modelo de evaluación de Kirkpatrick considera cuatro etapas: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. Siendo las dos últimas desconocidas o desestimadas en los procesos de evaluación por las condiciones que involucra el realizarlas pero que, a la vez, cuando no se incorporan y se encuadran dentro de la estrategia de desarrollo organizacional limita el impacto de los programas.

Uno de los elementos clave para fortalecer el impacto de la capacitación organizacional, es el converger las premisas andragógicas propuestas por Donald y James Kirkpatrick con el diseño de programas en donde es incluido el desarrollo de competencias a partir del conocimiento y aplicación de la IA en programas ofrecidos de manera expresa a las organizaciones, así como a personas con interés en incorporar las nuevas tendencias tecnológicas en su ámbito laboral.

Mosquera et al. (2023) señalan que tanto los profesores como los investigadores en el contexto de andragogía, son profesionales orientados a la educación de adultos, utilizan encuestas, experimentos y estudios de casos para evaluar las estrategias propuestas en sus programas; todos estos recursos sin duda son relevantes, pero en definitiva, es necesario evaluar la eficacia del proceso de aprendizaje en sí, esto es, no solo centrarse en el diseño de los contenidos sino en el impacto que la propuesta de capacitación tiene en la vida del participante.

Para esto, el modelo de evaluación de Kirkpatrick (2016) ofrece una propuesta andragógica que consta de cuatro etapas y que posibilita ofrecer un programa de alto impacto:

- i. El primer nivel es el de *reacción* y hace referencia a la evaluación sobre el grado de satisfacción del participante con las experiencias de aprendizaje. Normalmente esta evaluación se hace a través de un formato donde se evalúa la calidad del contenido impartido, los recursos didácticos utilizados, así como la calidad académica del facilitador del módulo o programa que recién fue terminado.
- ii. El segundo nivel es el de *aprendizaje*, aquí es evaluado el nivel en que se verifica el nivel de aprehensión de conocimiento por parte de los participantes en el programa referido. Este nivel hace énfasis en evaluar el aumento de conocimiento y en qué nivel fueron cumplidas las expectativas del programa cursado.

- iii. El tercer nivel considerado en la propuesta de Kirkpatrick es el de *comportamiento*, y está vinculado de manera directa a la efectividad en la transferencia del conocimiento aplicado en su entorno laboral.
- iv. El cuarto nivel es el de *resultados* y tiene la intención de medir el impacto del aprendizaje desde una perspectiva centrada en la mejora de calidad, el proceso o reducción de costos, esto es, con indicadores clave para la organización y por el cual el colaborador de la empresa cursa en el rol de participante dentro de un programa específico de capacitación.

Es fundamental señalar que la mayoría de los programas de capacitación que actualmente se ofrecen se quedan en el segundo nivel de la propuesta de Kirkpatrick, es decir, se consideran los niveles de reacción y de aprendizaje, pero no se verifica que el aprendizaje sea transferible al entorno del participante ni tampoco como la participación en el programa impacta en la mejora del desempeño de la organización.

De ahí que un elemento orientador en el desarrollo de programas de capacitación es el de incorporar los cuatro niveles de Kirkpatrick en programas que se orienten hacia generar un impacto que sea más allá del nivel perceptual o individual de parte del participante que cursó el programa, sino que se enuncien y se intencione de manera explícita los resultados que se desean obtener con el programa y la forma en que estos serán evaluados.

El no considerar una propuesta de desarrollo integral en los procesos de capacitación no solo genera un proceso trunco en el proceso de aprendizaje de los participantes, sino que incentiva modelos de capacitación inefectivos diseñados en una propuesta de carácter paliativo o deficiente por los modelos considerados durante el proceso de diseño, impartición de contenidos, evaluación, así como el acompañamiento posterior que se ofrece al participante y a su organización. Otro elemento diferenciador, además de incorporar la propuesta metodológica de los Kirpatricks para potenciar el impacto de la capacitación, es el de hacer uso de las metodologías y tecnologías emergentes, como es el caso de la IA, que actualmente ofrece nuevas aristas para entender el rol del capacitador andragógico en la coyuntura actual.

Inteligencia Artificial

Siendo que la IA irrumpe dentro de un escenario promotor de soluciones dentro de un marco educativo como lo es la Educación 4.0, las aristas que necesita atender van más allá de generar información de manera ágil, sino que esta necesita ser confiable y con una normatividad ética. También, para poder generar condiciones propicias para que la IA apoye procesos de capacitación efectiva, necesita generar condiciones de aprendizaje colaborativo para que el concepto de transferencia en el aprendizaje vaya más allá de la asimilación conceptual e independiente de la modalidad del curso, sea presencial, virtual o híbrido.

Es entonces que el aprendizaje requerido que se suscribe dentro de la industria 4.0 privilegia fuertemente el carácter experiencial del aprendizaje, donde el participante de los programas de capacitación requiere de una habilitación práctica de los conocimientos que adquiere, es ahí donde confluye el concepto de andragogía y el de la IA. Maita et al. (2022) definen a la IA como “la capacidad de las máquinas para demostrar inteligencias similares a las de la humanidad, cuyo objetivo es solucionar una serie de problemáticas, mediante la aplicación de softwares específicos, que inciden en diversas disciplinas o ramas del saber, como la economía, la administración, la industria, entre otros”.

Con la incorporación de la IA en programas de capacitación, se acrisola una visión diferente de un modelo educativo, donde el desarrollo de tecnologías incipientes crea condiciones para fortalecer un desempeño exponencialmente más ágil de los colaboradores. Este desempeño no se inserta en una lógica de desplazamiento de los colaboradores sino del fortalecimiento de sus capacidades humanas innatas e inherentemente necesarias al desarrollo de las organizaciones.

El reto de las organizaciones en el uso de la IA no consiste solo en la incorporación instrumental de los conocimientos para hacer efectivas sus metas de desempeño, sino también para fortalecer una cultura organizacional donde el desarrollo tecnológico no sea un adversario del crecimiento de los colaboradores dentro de sus organizaciones y que se inscriben en programas de capacitación andragógica con el objetivo de fortalecer el desarrollo de sus competencias profesionales.

Para fortalecer el desarrollo de competencias laborales, la IA necesita ser pensada en los procesos de capacitación bajo tres elementos clave: resultados a obtener, comportamientos a desarrollar y los aprendizajes que el participante requiere para hacerlos transferibles a la organización e impactar en ella con criterios definidos de desempeño. Es importante destacar el cambio de paradigma en el diseño de los programas, no comienza por la enunciación de los aprendizajes y que buscan ser resueltos por temarios que pueden sesgar el resultado causando un desencuentro entre la expectativa del participante y el capacitador responsable.

El desencuentro esta aunado a esta nueva visión de concebir el proceso de diseño y transferencia desde la óptica de resultados y aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en un período corto de tiempo, el capacitador andragógico, necesita trabajar en dos niveles: no solo en el diseñar contenidos que ofrezcan soluciones diferenciadas y sustentadas en el uso de la IA, sino también trabajar en su propio desarrollo de habilidades para incorporar dentro de un modelo orientado a desarrollar competencias con una didáctica que posibilite el que sus sesiones sean dinámicas y al mismo tiempo relevantes.

Para poder sistematizar las necesidades de capacitación de los capacitadores, se proponen cuatro ejes en los cuales el capacitador puede orientar su proceso de aprendizaje. Esto con la intención de actualizar sus propuestas educativas que ayuden a generar soluciones personalizadas para los usuarios. Primero) Mapeo de contenidos, segundo) Creación de

contenidos, tercero) Entregables basados en evidencias y el cuarto eje) Evaluación del aprendizaje. A continuación de describen cada uno:

- a. El primer eje, el mapeo de contenidos, hace referencia a que el capacitador conozca las oportunidades que la IA ofrece, tendencias en capacitación, áreas de aplicación y consideraciones éticas.
- b. El segundo eje, la creación de contenidos considera que el capacitador desarrolle habilidades para generar el diseño efectivo de “prompts”, es decir, la generación de órdenes escritas o dictadas a través de la voz que genera la interacción con la IA con la finalidad de obtener una respuesta por parte de esta. Además de estos “prompts” es necesario que el capacitador incurra en el uso de inteligencias que generen imágenes, avatares, presentaciones y toda clase de recursos que el capacitador andragógico necesita para ofrecer soluciones de impacto.
- c. El tercer eje tiene como intención el ir más allá de que el participante “consume contenidos” a través de sesiones grabadas o con una presencia pasiva dentro del entrenamiento, por lo que es importante el generar estrategias y metodologías de aprendizaje donde los capacitadores involucren de manera activa a los participantes y los lleven a evidenciar aplicación práctica relacionada con su entorno laboral y generando un producto que evidencia la apropiación de contenidos.
- d. El cuarto eje se centra en que los capacitadores, generen los criterios de evaluación como rúbricas, procesos de calificación y evaluación de desempeño para garantizar la transferencia y detección de oportunidades de mejora a partir de los resultados generados durante el proceso de capacitación.

Estos cuatro ejes pueden ser transformados en un programa de “capacitación para capacitadores” o “Train the Trainers” con el objetivo de fortalecer habilidades en un campo específico que es enmarcado por un perfil andragógico que incorpora la experiencia de los participantes como un elemento distintivo del aprendizaje de los adultos. Se pasa entonces de un modelo basado en transmitir contenidos a generar experiencias de aprendizaje significativo con una aplicabilidad directa no desde un estudio de un caso sino desde conocer a atender las necesidades que el participante necesita resolver.

Con esta claridad en la propuesta de diseño de contenidos y del uso actualizado de la tecnología, un capacitador con perspectiva andragógica incorporada en su práctica docente, necesita hacer uso de la IA para responder a las demandas actuales. Además, promover en las participantes habilidades diferenciadas, de acuerdo con las necesidades de los participantes de los programas, de las cuales se pueden enunciar entre ellas las siguientes:

- i. Mejorar la capacidad de automatización de tareas que son repetitivas y aportan un mínimo de valor

- ii. Acelerar y depurar la captación de talento que nutra a las organizaciones de los nuevos requerimientos en cuanto a perfiles y competencias que son enunciadas como prioritarias
- iii. Fortalecimiento de la conectividad y habilidades de *management* para fortalecer los perfiles de liderazgo
- iv. Toma de decisiones, pensamiento disruptivo, así como estrategias que promuevan la colaboración efectiva en los equipos de trabajo desde una perspectiva de diversidad e inclusión
- v. Colaboración multigeneracional así como multicultural en entornos presenciales, virtuales e híbridos.

Para lograr satisfacer las necesidades actuales de capacitación, la IA ofrece múltiples posibilidades y es necesario crear una ruta de desarrollo que permita al docente incursionar en esta disciplina o seguir profundizando a través de motores de búsqueda, generadores de imágenes, videos, avatares, identificadores de plagios, resolución de problemas matemáticos, identificación de emociones a partir de rostro, generar música original, identificación de posturas y sonidos, resolución de problemas contables, legales, problematización de dilemas éticos, así como realidad virtual y aumentada entre muchos otros.

DISEÑO METODOLÓGICO

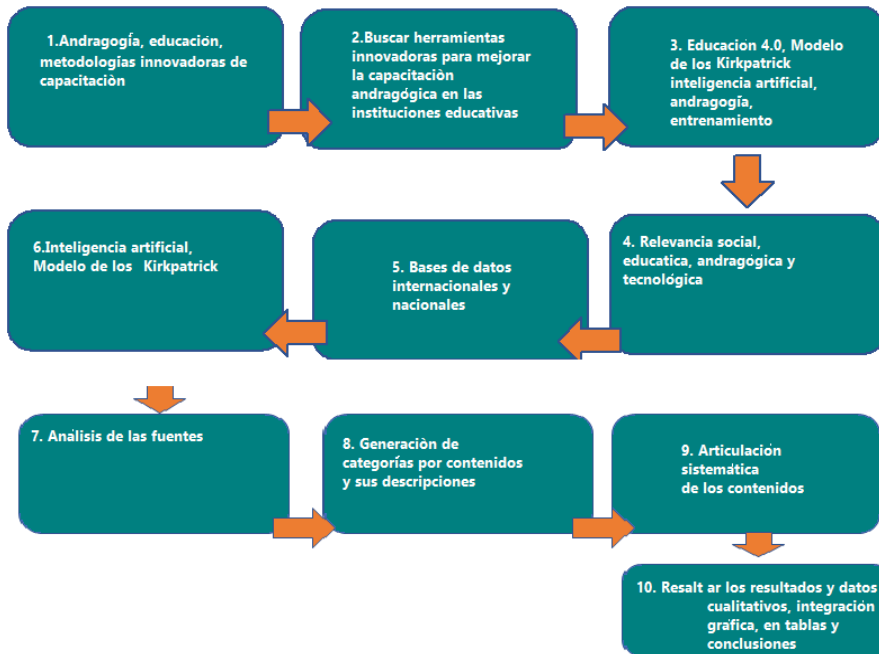
La metodología utilizada en el presente documento es la documental o teórica, utilizando cinco palabras clave, y documentos sobre la IA del 2016 a la fecha; Capacitación, andragogía, Educación 4.0, IA y el Modelo de los Kirkpatrick.

González-López (2023) refiere que la investigación documental se define como “el estudio y análisis de los documentos, como los artículos científicos, capítulos de libros, temas científicos en las redes sociales, periódicos, entrevistas a personas, cualquier fuente informativa en la que se escribió un tema y se llevó un procedimiento para llevarse a cabo una metodología científica para analizar, evaluar y crear nueva información en un artículo científico (p.5)”.

Se procuró la generación de una nueva reflexión a partir de los elementos teóricos presentados y la sistematización de estos, con el fin de promover la consecuente reflexión dentro del área de la capacitación andragógica en organizaciones. Esquema del procedimiento del estudio teórico (ver figura 1):

Figura 1.

Metodología del estudio teórico sobre la IA como elemento promotor de las habilidades de capacitación andragógica en organizaciones



Fuente: procedimiento del método documental de Gonzalez-Lopez (2023).

RESULTADOS

El presente documento ofrece la posibilidad de fortalecer la reflexión en torno a las habilidades necesarias que necesitan ser desarrolladas por parte de los capacitadores dentro de los escenarios disruptivos emergentes como lo es la IA. Para generar actualización andragógica de impacto, un capacitador necesita asumir nuevos roles en nuevos escenarios educativos. Los nuevos roles que el capacitador necesita asumir implica mudar su rol tradicional basado en transmitir contenidos en sus programas y aspirar a que tengan la mejor de las aplicaciones a incorporar un modelo requisitorio para la Educación 4.0, es decir, aquella que privilegia la incorporación de tecnologías emergentes y la fluidez digital, entre ellas, de manera incipiente la IA.

Para lograr una actualización entre los procesos de capacitación e incorporar el uso de la Inteligencia Artificial, dos elementos son claves: el primero es que el capacitador asuma un perfil andragógico asumiéndose como un “facilitador del aprendizaje” y no un trasmisor

La Inteligencia Artificial como elemento promotor de las habilidades de capacitación andragógica en organizaciones

José Noé Miranda Becerra & Mariela González-López

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 93 – 112.

de información. El segundo es que su práctica se inscriba dentro de un modelo diseñado para desarrollar propuestas de alto impacto, esto es, ofreciendo soluciones específicas a las necesidades específicas de los participantes y que aporte resultados medibles a la organización de referencia. Para esto, el modelo de los Kirkpatrick, que consideran cuatro niveles de evaluación: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados ofrece mayor contundencia dentro del diseño y ejecución de programas orientados a la educación de adultos.

Al incorporar dentro de la práctica andragógica, una lógica base de en soluciones, la práctica del facilitador del aprendizaje se transforma positivamente, de igual manera actualiza la oferta académica que actualmente muchos espacios educativos promueven. El pensar desde un inicio en los resultados que el programa generará y como se medirán estos resultados, así como en los comportamientos que necesitan visibilizarse en el colaborador después de haber participado en el programa, posibilita entonces, focalizar con mayor claridad los aprendizajes requeridos durante el programa. Si el nuevo escenario educativo en organizaciones asumirá de forma diferenciada el uso de la Inteligencia artificial, las habilidades de capacitación andragógica en las organizaciones serán redimensionadas. Serán entonces los capacitadores que asuman un rol de facilitadores del aprendizaje con actualización en su propuesta educativa, así como en el dominio de herramientas digitales los que seguirán generando innovación y posicionamiento laboral.

La tabla 1 muestra los elementos para la actualización andragógica en el tiempo del siglo XXI, conjuntándose la capacitación como el todo, la educación como disciplina, la andragogía a quienes va dirigido, la IA como la herramienta tecnológica de la educación 4.0. El Modelo de los Kirpatrick está orientado a la implementación para la formación y comunidad de aprendizaje y desarrollo de formadores, diseñadores de capacitación para la acción y enfoque de una iniciativa de capacitación.

Tabla 1.

La actualización andragógica para la capacitación

Capacitación	Educación 4.0	Andragogía	IA	Modelo de los Kirpatrick
Los programas necesitan ser diseñados en lógica de ofrecer soluciones no en transmitir contenidos.	Posibilita una personalización del aprendizaje al adecuarse a las necesidades de cada participante o grupo.	El adulto aprende lo que le interesa y la incorporación de su experiencia es fundamental para lograr resultados diferenciadores.	La IA promueve el acceso a recursos con agilidad diferenciada para gestionar la información.	Ofrecen una ruta de desarrollo organizacional Así como un enfoque integral de desarrollo.
Los capacitadores necesitan actualizar su rol de transmisores de información a	Promueve el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades	El aprendizaje andragógico vincula lo que se aprende en un programa con la	La IA posibilita el crear entornos de simulación y escenarios de aprendizaje.	Cada nivel tiene objetivos claros y específicos. Esto ayuda a definir

La Inteligencia Artificial como elemento promotor de las habilidades de capacitación andragógica en organizaciones

José Noé Miranda Becerra & Mariela González-López

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 93 – 112.

facilitadores del aprendizaje	digitales en los participantes.	vida y trabajo de los participantes.	acciones concretas en cada etapa.
La capacitación andragógica genera experiencias de aprendizaje de carácter procesual y no como eventos aislados de aprendizaje.	Posibilita un acceso global y flexible a la vez que innovación educativa.	Promueve la participación activa y la autodirección.	La IA promueve el aprendizaje adaptativo de acorde al nivel del perfilamiento, segmentación y acompañamiento de participantes. Permite a las organizaciones el identificar áreas de mejora para las partes involucradas en el proceso de aprendizaje organizacional.

Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN

La presente investigación posibilita el encuentro entre paradigmas presentes en los modelos de capacitación que actualmente son ofrecidos desde instituciones educativas y consultoras especializadas. Un paradigma dominante privilegia la transmisión de contenidos y donde el capacitador asume el rol de experto ocupando la mayor parte de la sesión en transmitir vía oral sus contenidos. Un segundo paradigma que está privilegiándose en este estudio es el de entender el proceso de capacitación como un proceso de facilitación del aprendizaje en donde por diseño se busca ofrecer un esquema andragógico y centrado en soluciones. De ahí el valor del modelo de Kirkpatrick para robustecer esta propuesta. Dentro de este marco, la IA resignifica y fortalece el rol del facilitador del aprendizaje. La IA promueve el desarrollo de habilidades de capacitación andragógica al contextualizarse dentro de un modelo educativo 4.0, donde las tecnologías digitales incipientes juegan un papel trascendental. La IA, al situarse dentro de una nueva gestión del conocimiento, se torna una aliada para las organizaciones que requieren innovar de manera disruptiva. El rol de facilitador andragógico cuando cuestiona los esquemas hasta hace unos años parecía inmanente, así como sus propios esquemas con los que fue educado en habilidades docentes crea condiciones para hacer de la incorporación de tecnologías emergentes un diferenciador prospectivo en educación orientada a la formación de adultos.

CONCLUSIÓN

Los programas de capacitación actuales tienen la posibilidad de ofrecer nuevas propuestas de valor que generen un mayor impacto en los participantes a partir de trabajar en dos niveles: el modelo sobre el que construyen su propuesta, como en el uso diferenciado de tecnologías propios de la Educación 4.0, entre ellas, la IA. Para esto, el construir un programa o una oferta educativa robusta en el área andragógica desde espacios referenciales como los

programas de Educación Continua que son ofrecidos en las universidades se verá beneficiado al incorporar la propuesta de los cuatro niveles propuestos por los Kirkpatrick: reacción, evaluación, comportamiento y resultados. Aunado a esto, al momento en que la propuesta educativa genera una apropiación en el uso de tecnologías educativas y de manera exponencialmente diferenciada, el uso de la IA logrará responder a los nuevos escenarios laborales que las organizaciones requieren de los programas de capacitación en sus múltiples campos de conocimiento y modalidades de impartición.

Agradecimientos

De manera especial, reconocer al equipo de Educación Continua del Tecnológico de Monterrey por su compromiso con la innovación y el desarrollo de soluciones de alto impacto para las organizaciones empresariales y educativas. De igual manera a la Universidad Intercontinental por posibilitar la generación de conocimiento a través de sus programas educativos promotores de la investigación y la innovación educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Alles, M. (2020). *Formación, Capacitación, Desarrollo*. Vol. 1. *Granica*
- Bolívar, W. E., Ochoa, M. P., y Orrego, C. (2014). Capacitación B-Learning, cambios en la práctica docente. *Ciencia y Poder Aéreo*, 9(1), 167-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673571172019>.
- Bujang S.D.A., Selamat A, Krejcar O, Maresova P, Nguyen N.T. (2020). Digital Learning Demand for Future Education 4.0—Case Studies at Malaysia. *Education Institutions. Informatics*, 7(2), 13. <https://doi.org/10.3390/informatics7020013>.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872007000200008&lng=es&tlng=es.
- Chacón, P., (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 15-26. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194124281003>.
- Cobos, A. V., y Montor, A. I. G. (2022). Detección de necesidades de capacitación en Mipymes de ropa regional estilizada de Tuxtepec (Oaxaca, México). *Universidad & Empresa*, 24(43), 1-24. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.10521>.

- El Norte [México D.F., México], (2022, October 21). *Pretende NL ser hub de capacitación 4.0*. Periódico digital. <https://0-link-gale-com.bibliotecails.tec.mx/apps/doc/A723553946/GIC?u=itesmgic&sid=ebsco&xid=ef8ebdc7>.
- Fidalgo-Blanco, A., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. J. (2022). Método basado en Educación 4.0 para mejorar el aprendizaje: lecciones aprendidas de la COVID-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 49-72. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32320>.
- González-López, M. (2023). El método documental en estudios teóricos educativos. *Revista Científica de Ciencia y Tecnología CIEB*. 1 (2), 5-6 https://www.academia.edu/113240339/El_m%C3%A9todo_documental_en_estudios_te%C3%B3ricos_educativos.
- Hoyos, J. A. D., Sánchez, M. J. S., Rodríguez, M. E. A., Polo, K. E. L., Castro, J. A. R., y Navarro, E. R. (2020). Capacitación docente y calidad educativa en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 84-89. <https://rccd.ucf.edu/cu/index.php/aes/article/view/263>.
- Kirkpatrick, J y Kayser W. (2016). *Four Levels of Training Evaluation*, ATD press. USA.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). *Implementing the Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs*. USA: Berrett-Koehler Publishers. Edición de Kindle.
- Mosquera, J. M. L., Suarez, C. G. H., y Guerrero, V. A. B. (2023). Effect of flipped classroom and automatic source code evaluation in a CS1 programming course according to the Kirkpatrick evaluation model. *Education and Information Technologies*, 1-18. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11678-9#citeas>
- Mosquera, J.M.L., Suarez, C.G.H. & Guerrero, V.A.B. (2023). Effect of flipped classroom and automatic source code evaluation in a CS1 programming course according to the Kirkpatrick evaluation model. *Educ Inf Technol*, 28(1), 13235–13252 <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11678-9>.
- Maita-Cruz, Y. M., Flores-Sotelo, W. S., Maita-Cruz, Y. A., y Cotrina-Aliaga, J. C. (2022). Inteligencia artificial en la gestión pública en tiempos de Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(5), 331-330. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38167>
- Meese, D. (2014). *Industria 4.0 en la Feria de Hannover*. Deutschland. <https://www.deutschland.de/es/topic/economia/globalizacion-comercio-mundial/industria-40-en-la-feria-de-hannover>.

La Inteligencia Artificial como elemento promotor de las habilidades de capacitación andragógica en organizaciones

José Noé Miranda Becerra & Mariela González-López

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 93 – 112.

- Rendueles, M. y Dreher Grosch, M. (2007). La epistemología y los sistemas de información basados en inteligencia artificial. *Télématique*, 6(1), 158-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78460108>.
- Roig, C. (2017). Industria 4.0: la cuarta (re)evolución industrial. *Harvard Deusto bussiness review*, 266(1), 64-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5909151>.
- Turing, A. (2004). 'Computing Machinery and Intelligence (1950)', in B J Copeland (ed.), *The Essential Turing* (Oxford, 2004; online edn, *Oxford Academic*, 12 Nov. 2020), <https://doi.org/10.1093/oso/9780198250791.003.0017>.
- Urretavizcaya, M., y Onaindía, E. (2002). Docencia Universitaria de Inteligencia Artificial. *Inteligencia Artificial*. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial, 6(17), 23-32. https://www.researchgate.net/publication/28076134_Docencia_Universitaria_de_Inteligencia_Artificial.
- Wasilah, L. E., Santosa, P. I., y Sorour, S. E. (2021). Study on the influencing factors of the flexibility of university IT management in Education 4.0. *International Journal of Innovation and Learning*, 30(2), 132-153. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2021.117219>.

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO VANDERBILT (VAL-ED) EN COLOMBIA EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR

Harold Anderson Bustamante Matoma
Adriana Patricia Huertas Bustos
Jairo Alberto Agudelo Ruiz
Deimer Cuesta Meza

Recibido: 04-09-2023

Aprobado: 26-11-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Harold Anderson
*Bustamante Matoma**
Adriana Patricia Huertas
*Bustos***
Jairo Alberto Agudelo
*Ruiz****
*Deimer Cuesta Meza*****

Colombia

*Colombiano. Magister en Educación. Docente e investigador del programa de comercio internacional de la Universidad ECCI. Escuela Colombiana de Carreras Intermedias- ECCI

Correo electrónico:

abustamantem@ecci.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3800-6056>

**Colombiana. Doctora en Educación Docente e investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Correo electrónico:

adriana.huertas.bu@uniminuto.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-7927-8213>

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO VANDERBILT (VAL-ED) EN COLOMBIA EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR

adaptation and validation of the vanderbilt questionnaire (val-ed) in basic, middle and higher education in colombia

RESUMEN

El objetivo del estudio fue adaptar y validar el instrumento denominado “Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)” en el contexto educativo colombiano para medir el liderazgo en las instituciones educativas como un factor clave en la calidad de la educación. Bajo una metodología cuantitativa, dirigida a (421) docentes y directivos docentes de básica, media y superior de carácter públicas y privadas en (18) departamentos del territorio nacional colombiano, los datos fueron analizados por el software SPSS, El alfa de Cronbach del instrumento fue (0,98) en educación básica y media y (0,99) en educación superior, se concluye que es un instrumento válido y confiable.

Palabras clave: liderazgo, cuestionario, adaptar, validar, educación, instituciones educativas.

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica,
Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo
Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

***Colombiano. Magister en
educación. Corporación
Universitaria Minuto de Dios –
UNIMINUTO

Correo electrónico:

aciertojairo@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-3680-2614>

****Colombiano. Magister en
educación. Corporación
Universitaria Minuto de Dios

Correo electrónico:

deimer.cuesta@uniminuto.edu.co

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-4491-060X>

Cómo citar este artículo:

Bustamante, H., Huertas, H.,
Agudelo, J. & Cuesta, D. (2023).
Adaptación y validación del
cuestionario Vanderbilt (Val-Ed)
en Colombia en Educación
Básica, Media y Superior.
Revista Estudios en Educación
(REeED), 6(11), p.p. 113 – 135.

ABSTRACT

The objective of the study was to adapt and validate the instrument called "Vanderbilt Education Leadership Questionnaire (VAL-ED)" in the Colombian educational context to measure leadership in educational institutions as a key factor in the quality of education. Under a quantitative methodology, addressed to (421) public and private (18) departments of the Colombian national territory, the data were analyzed by SPSS software. Cronbach's alpha of the instrument was (0.98) in basic and secondary education and (0.99) in higher education, it was concluded that it is a valid and reliable instrument.

Key words: leadership, questionnaire, adapt, validate, education, educational institutions

INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo es una tendencia innovadora dentro de los entornos escolares que le permite al docente una influencia directa en los procesos de enseñanza aprendizaje, por el cual se pueden mejorar la calidad educativa y la construcción de nuevos saberes que están encaminados al desarrollo de nuevas teorías, es por ello por lo que en algunos aspectos el líder integral educativo e innovador se caracteriza por que contribuye a la solución de problemas socioeducativos (Novoa, 2020).

Para Turra, et al, (2022), argumentan la relevancia del diseño y validación de instrumentos que contribuyan a liderar una transformación educativa mediante prácticas educativas innovadoras. De acuerdo con Gil, et al, (2023), expresan la necesidad de generar desarrollo de competencias personales y sociales que sirvan de evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje reflejado así en el plan de estudios de las instituciones educativas. por otro parte, para Villa (2019), el liderazgo es asociativo y participativo, ya que se necesita evolucionar en herramientas que ayuden a los docentes líderes a un empoderamiento continuo y sistemático, que construya direccionamientos y políticas de participación en los entornos educativos donde los docentes puedan alcanzar una mejor dirección y la capacitación continua para una mejor evolución en eficacia y satisfacción del liderazgo educativo.

En ese sentido, Barber y Mourshed (2008), señalan que los líderes educativos se caracterizan por desarrollar actividades de aprendizaje y así poder influir en el rendimiento de los estudiantes, pues se ha venido evidenciando la relación entre calidad y gestión educativa señalando al liderazgo como una herramienta clave en la mejora del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es imprescindible la evaluación del liderazgo en escenarios educativos que permitan analizar su alcance y su ejercicio, tal como lo afirma. Porter, et al, (2010a), la cual manifiestan que la evaluación permite un direccionamiento como una fuente de apoyo para elevar los aprendizajes y la calidad de la dirección en las instituciones educativas. Por consiguiente, para Villa (2015), hace hincapié en las formas para medir y evaluar el liderazgo educativo y el impacto que este ha tenido en los procesos de calidad educativa mediante un director o responsable de la gestión educativa, que orienta y ayuda a definir unas metas conjuntas a donde se pretende llegar para su constante toma de decisiones, así mismo lo ratifica Sarasola y Da Costa (2016), afirman que el liderazgo educativo está relacionado con los resultados de dicha gestión educativa siendo reflejada en los aprendizajes de los estudiantes.

Ante dicha situación, es fundamental la aprehensión y apropiación de un instrumento fiable y válido, con soporte en la literatura internacional para realizar su adaptación al contexto educativo colombiano. Por lo anterior, este artículo tiene como objetivo adaptar y validar el “Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)” en el contexto colombiano.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Liderazgo educativo:

El funcionamiento efectivo de cualquier organización se encuentra estrechamente relacionado con el trabajo de algún tipo de liderazgo. El concepto de dirección ha tomado relevancia en los últimos tiempos; ya que simboliza un buen trabajo y organización institucional, con miras al alcance de los objetivos de cualquier empresa o institución. El liderazgo es entendido como el proceso por medio del cual un individuo influencia a otros para lograr determinados objetivos (Rodríguez, 2019).

En ese sentido esto permite generar mejores ambientes laborales y educativos. En el ámbito educativo el liderazgo se ha convertido en una de las principales preocupaciones, todo esto como respuesta a las dinámicas sociales y las herramientas que brinda para afrontarlas. Está relacionado con la buena gestión escolar, y así mismo debe estar caracterizado por la construcción de planes educativos contextualizados, integrados y democratizados (Pegalajar, 2017).

Es por ello que ahondar en la evolución del liderazgo educativo de cómo se dieron sus inicios, se debe tomar como referente los estudios del liderazgo empresarial, que poco a poco ganaron espacio y fueron incorporados a los entornos educativos (Villa, 2019), ya que por medio de las experiencias del líder empresarial y los resultados arrojados hasta el momento se pudo identificar que dichas actividades tenían las mismas similitudes que los contextos educativos necesitaban para mejorar los procesos, de esta manera las adaptaciones e incorporaciones de los roles que los líderes empresariales ya habían mejorado, le permitieron al líder educativo asumir un papel relevante dentro de las instituciones, facilitando un buen desarrollo de sus actividades, por lo cual hoy se asumen retos y se generan espacios ideales para mejorar los ambientes y construir equipos con los cuales se pueda cumplir con las expectativas que surgen en torno al liderazgo y enfrentar con dinamismo cada una de las problemáticas que se desglosan del quehacer educativo y que demanda soluciones asertivas de los líderes para un óptimo desempeño entre una acertada decisión y el cálculo de las consecuencias que se deriven de dichas decisiones (De la Vega y Espinoza, 2022).

Así mismo la innovación en el liderazgo educativo es de suma importancia como lo es en los entornos empresariales, en donde la motivación juega un papel importante, por lo tanto, el poder interactuar abiertamente, ha proporcionado que los líderes puedan tener la libertad de compartir las ideas y plantear cambios (Alblooshi, et al, 2020). De esta manera la innovación en la población educativa se ha convertido en una herramienta aliada, que permite avanzar y construir escenarios en los cuales el líder puede alcanzar resultados a tal grado que permiten desarrollar múltiples estrategias progresistas que convergen en una sintaxis de

conocimiento e ideas que logran transformaciones culturales y a la vez potencializan las habilidades blandas de los líderes para asumir y plantear soluciones en procesos evolutivos, en ese sentido se propone un constructo liderazgo para alternativas que fomenten comportamientos innovadores (Contreras, et al, 2022). Surgiendo de las problemáticas y los desafíos que los entes educativos necesitan para mejorar y que, por medio de los cambios, el liderazgo educativo va a la vanguardia en procesos que revolucionan y proponen nuevas opciones.

Finalmente, resaltar que el liderazgo educativo es una habilidad esencial para el éxito de un docente, de acuerdo con Bustamante, et al, (2022), expresan en el estudio de caso que el liderazgo educativo puede ayudar a los docentes a motivar, inspirar y guiar a sus alumnos hacia el logro de sus objetivos educativos. El liderazgo educativo también debe tener en cuenta aspectos tales como la comunicación, el trabajo en equipo, la satisfacción del alumno, la toma de decisiones, la solución de problemas y las relaciones entre maestros y alumnos.

Liderazgo centrado en el estudiante:

El liderazgo centrado en los estudiantes es una teoría que enfatiza el desarrollo y bienestar de los estudiantes promoviendo su propio proceso en la enseñanza y aprendizaje e impactando en los resultados para su desarrollo integral, siendo el estudiante el centro de su proceso formativo, sin embargo, para este tipo de liderazgo el líder educativo debe fomentar prácticas de liderazgo en las instituciones educativa (Robinson & Gray, 2019).

Esto es reafirmado por, Robinson, (2019). Donde expone que la gestión del líder educativo debe estar orientada en el estudiante, permitiéndole ser participó en su formación, así como en la toma de decisiones fomentando sus conocimientos en la resolución de conflictos tanto en la escuela como en la sociedad, por medio de objetivos de aprendizaje que tributan a la calidad educativa otorgando equidad e inclusión favoreciendo el trabajo en equipo como el intercambio de ideas.

Instrumentos para medir el liderazgo educativo:

Es clara la relación entre el liderazgo escolar y la consolidación de los sistemas educativos, hecho sustentado por Cifuentes, et al, (2020), al señalar la relación del liderazgo educativo con los resultados en los aprendizajes, en la cual consideran al liderazgo escolar como una de las variables de mayor influencia para el alcance de la calidad educativa. En la actualidad se reconoce la incidencia que representa para la transformación educativa de los centros escolares, evidenciado en el alcance de la buena gestión educativa (Rosales, et al, 2020). En Colombia se observan falencias en cada uno de los esfuerzos a la hora de implementar el liderazgo escolar, se identifican grandes desafíos en materia educativa con el fin de potenciar el liderazgo escolar y así mismo concebir objetivos plasmados para alcanzar

buenos índices de calidad educativa. Por esto y más, es necesario realizar investigación en materia educativa que reconozca los niveles de liderazgo, para ello es necesario establecer e implementar instrumentos pertinentes para su medición. A continuación, se describen algunos instrumentos de medición del liderazgo que sobresalen en la literatura especializada:

En primer lugar, se encontró el Cuestionario Multifactorial sobre Liderazgo (MLQ), el cual ha sido implementado para medir el liderazgo en el ámbito organizacional en más de 180 investigaciones. Este instrumento se fundamentó en las ideas de Longshore & Bass (1987), quien abogó por dos tipos de liderazgo (transaccional y transformacional). El instrumento estaba organizado en nueve factores estructurados por 45 ítems, de los cuales 36 se relacionaban con el liderazgo y los otros restantes con las variables de resultados organizacional (Bass y Avolio, 1989). Asimismo, considera una escala Likert, la cual corresponde a un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios (nunca, rara vez, a veces, a menudo y frecuentemente). Sin lugar a duda al revisar la literatura, este instrumento ha sido uno de los más utilizados para medir el liderazgo en los últimos años, así mismo su estructura factorial de nueve dimensiones ha sido puesta en duda por sus altas correlaciones entre factores (Morelo, et al, 2010).

En segundo lugar, se destaca a Carranza (2020), quien realizó una investigación sobre el liderazgo transformacional y compromiso de los docentes, en la cual implementó dos cuestionarios; uno dirigido a los directivos y el otro a los docentes. El primero dirigido a los directivos cuenta con 35 ítems, implementando una escala Likert (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre). Por su parte, el segundo de actitudes dirigido a docentes se compone de 27 ítems e implementa la misma escala Likert. Ambos instrumentos se validaron mediante la técnica juicio de expertos, arrojando una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,870 para el primero de directivos y 0,858 para el segundo de docentes.

En tercer lugar, se encuentra el cuestionario denominado “prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar”, diseñado por García (2016), se implementa con el fin de obtener información de profesionales de la educación relacionadas con las prácticas eficaces de liderazgo educativo. Se estructura por 83 ítems, basados en escala Likert (nada, poco, suficiente, bastante y mucho). Está compuesto por cinco dimensiones, relacionadas con aspectos inherentes al liderazgo escolar y la buena gestión escolar. Al respecto de los índices de fiabilidad y validez, se emplea el juicio de expertos y así mismo un estudio piloto, en relación con el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, arroja un índice de 0,975; lo que indica que es un instrumento viable para cualquier investigación.

Por último, se presenta el cuestionario conocido como Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED) el cual se compone de 72 ítems, los cuales valoradas en una escala Likert, que a su vez deben ser marcados teniendo en cuenta las principales fuentes de

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

evidencia. Los 72 ítems se distribuyen en seis componentes básicos (12 ítems por cada componente), los cuales van desde el componente objetivos de aprendizaje hasta el componente responsabilidad por los resultados. Al respecto de los procesos claves, se conciben mediante el liderazgo, individual y colectivo, teniendo en cuenta cómo influyen a la organización e integrantes relevantes de la comunidad para instaurar y alcanzar los diferentes componentes básicos (Pérez, et al, 2018).

Cada uno de estos instrumentos permiten conocer y describir los niveles y tipos de liderazgo. Es importante concebir la relevancia del liderazgo escolar y más específicamente las prácticas eficaces que permiten hacer cambios y transformaciones en busca de sistemas educativos articulados, contextualizados y que respondan a las nuevas tendencias socioeducativas. Por esto, en Colombia se viene focalizando el fortalecimiento del liderazgo en los docentes y en los distintos equipos de trabajo a través de cada una de las políticas educativas (Martín, et al, 2023).

Objetivo del estudio:

Adaptar y validar el “Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)” en el contexto colombiano en instituciones educativas de básica, media y superior. Este instrumento de evaluación de la gestión permite reconocer el liderazgo centrado en los aprendizajes en el escenario colombiano.

METODOLOGÍA

Método

Población y muestra:

El estudio se desarrolló con (421) docentes y directivos docentes colombianos de educación básica, media y superior. Los docentes que se desempeñan en educación básica y media son (355) y los que laboran en educación superior son (66). La experiencia en la docencia se encuentra entre los 5 y 30 años y presentan diversos roles en las instituciones donde laboran. La tabla 1 presenta el número de docentes que participaron en el estudio por departamento, con un enfoque de carácter mixto de fuentes primarias y secundarias de tipo descriptivo (García, 2021).

Tabla 1.

Participación de docentes y directivos docentes por departamento en el contexto colombiano.

Departamento	Educación básica y media	Educación superior	Total
Cundinamarca	86	1	87
Antioquia	46	17	63
Atlántico	43	8	51
Cesar	38	0	38
Huila	29	7	36
Boyacá	33	1	34
Arauca	22	7	29
Valle del cauca	14	10	25
Casanare	13	0	13
Bogotá	4	5	9
Meta	7	0	7
Risaralda	3	4	7
Guajira	6	0	6
Caldas	4	1	5
Bolívar	0	4	4
Cauca	2	1	3
Córdoba	1	0	1
Magdalena	1	0	1
Norte de Santander	1	0	1
Pasto	1	0	1
Tolima	1	0	1
TOTAL	355	66	421

Nota: Elaboración propia (2022). Número de participantes del cuestionario en educación básica y media como en superior.

De acuerdo con la tabla 1 en términos de educación básica y media en el territorio colombiano los departamentos que más registraron participación son Cundinamarca con (86)

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

participantes seguido del departamento de Antioquia con (46) participantes, así como de Atlántico con (43) participantes entre docentes y directivos docentes.

Por otra parte, en la educación superior los departamentos de mayor participación fueron Antioquia (17) y Valle del Cauca (10) mientras los de menor participación fueron Boyacá, Cundinamarca, Caldas y Cauca cada uno con una sola participación por departamento.

Finalmente, los departamentos con mayor participación tanto en educación básica y media como en educación superior fueron: Cundinamarca (87), Antioquia (67) y Atlántico con (51) registros para un total de (355) participantes en educación básica y media (66) en educación superior y un total general de (421) partícipes.

Instrumento

Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación VAL-ED:

Dentro del liderazgo educativo medir el esfuerzo y la capacidad de liderar procesos educativos en pro de la calidad de la educación, resultan a veces ser complicado de identificar, ya que las posibilidades de ejercer un direccionamiento en procesos y asumir el mando en un equipo, implica evolucionar y contar con habilidades y competencias que sean vistas por los demás compañeros como el líder al cual se pueda seguir, ya que encontrar la combinación perfecta de conocimientos, habilidades, liderazgo, habilidad y actitud personal que son esenciales para ejecutar con éxito un proyecto (Ghorbani, 2023). Sin embargo, hay otros factores que al intentar ser medidos no son fáciles de documentar es por ello que para evaluar las prácticas de docente directivo en sus entornos se necesita de un instrumento que cumpla y satisfaga dichas necesidades.

El instrumento (VAL-ED) evalúa el liderazgo educativo, desde la eficiencia y aporta material de análisis que inducen a mejorar las competencias y las estrategias (Bolívar, 2015). El instrumento permite de una manera precisa medir la eficiencia del liderazgo y resaltar el desempeño pedagógico que se construye desde lo cognitivo, para aportar insumos que puedan ser analizados dentro de los contextos subyacentes, cuyas metodologías de experiencias puedan ser aplicadas al análisis de las muestras que el instrumento arroja y que se pueda identificar los factores importante en un entorno educativo, ya que es fundamental en la ayuda de las actividades del quehacer del docente (Munna, 2023).

Este instrumento también permite identificar la capacidad de autogestión del directivo frente a los obstáculos que se generan del acontecer diario, al mismo tiempo se puede determinar qué tan recursivo es, y cómo utiliza las herramientas con que la institución cuenta para apoyar la gestión educativa y el buen desarrollo de actividades pedagógicas y didácticas que se requieran para generar espacios productivos en donde el liderazgo educativo pueda lograr objetivos específicos que conduzcan al mejoramiento de la educación, ya que antes

de que los líderes puedan regular sus emociones, deben tener un control de sí mismo (Tsouvelas, et al, 2022).

El cuestionario VAL-ED, mide las actuaciones desde los cargos directivos y la influencia del desempeño docente en los aprendizajes de los estudiantes. (Porter, et al, 2010). El instrumento presenta seis componentes categorizados en: (1) objetivos de aprendizaje elevados, (2) currículo riguroso, (3) calidad de la enseñanza, (4) cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, (5) relación con la comunidad, y (6) responsabilidad por los resultados. en el cual se incorporan en un total de (72) ítems, así mismo, dentro de cada componente se indaga sobre las cada una de las fuentes evidencia implementadas como el grado de valoración de su eficacia; que incluye (05) grados de desempeño: (ineficaz, poco eficaz, eficaz, bastante eficaz, muy eficaz).

El instrumento permite recolectar una información precisa y ajustada a la realidad de los encuestados que de manera sistemática al ir contestando cada uno de los ítems, aporta información valiosísima, la cual se recoge de acuerdo con los siguientes componentes que se clasifican en el siguiente orden:

- 1. Objetivos de aprendizaje;** es claro identificar las rutas que le permitan al líder cumplir con sus planificaciones de una manera asertiva.
- 2. Currículo institucional;** el contenido curricular debe ser ambicioso y estructurado de acuerdo con la necesidad del entorno.
- 3. Calidad de la enseñanza;** en la medida en que el liderazgo involucra procesos limpios y viables las prácticas y el contenido académico mejora
- 4. Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo;** reconocer que el liderazgo asegura las relaciones entre la academia y los entornos, mejora las actividades colaborativas que enriquecen el conocimiento.
- 5. Relación con la comunidad;** la interacción con los entornos educativos y las relaciones interpersonales permiten una armonía.
- 6. Responsabilidad por los resultados;** existen responsabilidades individuales y colectivas, ambas son fundamentales en el resultado de los procesos a evaluar es por ello por lo que el aporte que genera en lo académico se vuelve fundamental en el debido tratamiento de la información.

Cada componente está centrado en medir la innovación y el aporte que el liderazgo individual y colectivo que incide, que las instituciones educativas mejoren sus procesos cuya relación y el grado de entrega y la disposición del líder frente a las actividades diarias y sus resultados que mejoren las habilidades, (Rodríguez, 2019). Se evidencian satisfactoriamente la validez y la confiabilidad de las cifras que el instrumento aporta en dicho proceso de investigación, permitiendo el desarrollo y la evolución.

El cuestionario (VAL-ED), es un cuestionario cerrado de escala de Likert que se convierte en un instrumento de los más completos y eficaces para analizar cómo se está dando

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

el liderazgo en el contexto educativo. Fue desarrollado por académicos de la Universidad de Vanderbilt y la Universidad de Pensilvania en los Estados Unidos, y su aplicación ha demostrado una buena eficacia y confiabilidad (Porter et al., 2010a). Se enfoca en comportamientos relacionados con el liderazgo orientado a los aprendizajes.

Asimismo, el (VAL-ED) es un instrumento que concibe y fortalece la capacidad de los directivos para distribuir las responsabilidades y así obtener mejores resultados (Pérez et al., 2018). También permite medir la efectividad de las acciones administrativas más importantes que afectan el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes, ya sea directamente o compartiendo equipo. Así mismo, Bolívar (2015), afirma que el VAL-ED aplica y evalúa las prácticas de liderazgo orientadas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Procedimiento:

La ejecución de este estudio se desarrolló a partir del planteamiento de las siguientes fases:

Primera: se identificó el problema de investigación sustentado en fuentes primarias lo que permitió sugerir una solución, en ese sentido se realiza la adaptación la cual se obtuvo la autorización vía correo electrónico de uno de los autores del instrumento, así mismo se plantearon los aspectos metodológicos de la investigación.

Segunda: la ejecución en donde se obtuvo el permiso o consentimiento informado a las instituciones de educación básica, media y superior partícipes.

Tercera: se desarrolló un sistema que aloja el instrumento en la Web mediante un formulario de Google para proceder con el trabajo de campo con el propósito de hacer la recolección de datos donde se solicitó el permiso a las personas que desarrollaron el instrumento.

Cuarta: se realiza en análisis de la información y la generación de las conclusiones que tributan al objetivo general de la investigación y sustentación al contexto colombiano en educación básica, media y superior.

RESULTADOS

En primer lugar, se realizó una medición en escala para cuantificar los datos del instrumento, de acuerdo con Oviedo y Arias (2005), expresan que las escalas permiten tener pruebas válidas y confiables para determinar la precisión exacta de los resultados, para ello se llevó a cabo un análisis del alfa de Cronbach que determina la confiabilidad de una escala y su correlación entre los ítems, entre mayor sea el grado o escala obtenida se afirma que presentan una mayor correlación los ítems que hacen parte del instrumento (Rodríguez & Reguant, 2020).

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

En ese sentido, se implementó las respuestas sobre “Valoración del grado de eficacia” de acuerdo con el grado de; (1) ineficaz, (2) poco eficaz, (3) eficaz, (4) bastante eficaz y (5) muy eficaz) dentro de cada uno de los seis componentes para determinar el nivel del liderazgo dentro los ítems que se incluyen en el instrumento.

Los resultados se presentan en dos partes:

Primera: en educación básica y media

Segunda: en educación superior

A continuación, se muestra el análisis de los resultados:

Resultados en educación básica y media:

Para el análisis de los datos se contó con la ayuda de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Validación completa con 355 datos de profesores de básica y media. (tabla 2).

Tabla 2.

Resumen del procesamiento de los casos en educación básica y media

Casos	Números	%
Válidos	314	88,45
Excluidos	41	11,55
Total	355	100,0

Nota: Elaboración propia (2022). Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Con relación a los datos validados para en análisis de la información, se obtuvo un porcentaje de 88,45% de casos válidos, cifra que respondió a las necesidades de la investigación. Solo se excluyeron 41 casos (tabla 2).

Por otra parte, se evidencian los datos estadísticos y su relación con el alfa de Cronbach que permiten identificar la viabilidad y veracidad de la información de la investigación. (tabla 3).

Tabla 3.

Estadísticos de fiabilidad educación básica y media

Alfa de Cronbach	N de elementos
,989	72

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

Nota: Elaboración propia (2022). Número de elementos estadísticos de fiabilidad

Se evidencia que el alfa de Cronbach del instrumento fue de 0,989 lo cual y considerado apropiado, es decir que los ítems reflejan consistencia dentro del instrumento., en ese sentido es pertinente observar los resultados de acuerdo con el rol desempeñado de acuerdo con la institución educativa (tabla 4).

Tabla 4.

Resultados de acuerdo con el rol desempeñado (docentes, coordinadores y rectores) en la educación básica y media de acuerdo con cada uno de los seis componentes del cuestionario VAL-ED.

Componentes	Docentes de Básica y media	Coordinadores de Básica y media	Rectores de Básica y media
Total Objetivo	3,55	3,99	3,87
Total Currículo	3,46	3,90	3,90
Total Calidad	3,53	3,92	3,74
Total Aprendizaje	3,65	4,14	4,02
Total Relación	3,21	3,62	3,74
Total Responsabilidad	3,49	4,04	3,97
Media total	3,48	3,93	3,87

Nota: Elaboración propia (2022). El rango del total de las medias de cada uno de los componentes oscila entre 1 hasta 5.

Al analizar los resultados de la tabla 4, se evidencian acciones de liderazgo en cada uno de los roles de desempeño. Desde una mirada general, la media de acuerdo con los roles y en relación con los componentes gira entre 3,21 y 4,14 (eficaz-bastante eficaz), reflejando la existencia del liderazgo educativo.

Con respecto a las medias y los roles de desempeño, se observa un mayor liderazgo por parte de los coordinadores de básica y media, con una media total de 3,93. Por su parte los docentes reflejan el nivel de liderazgo más bajo con relación a las medias totales. Estos resultados responden a lo argumentado por Hoekstra y Newton (2017), señalando a los

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

coordinadores como uno de los actores más relevantes en el contexto educativo y el alcance de las metas escolares; siendo los coordinadores los que tienen la mayor parte de la responsabilidad para garantizar un servicio educativo de calidad, hecho evidenciado en sus acciones de liderazgo, orientación de actividades para el trabajo del personal docente y administrativo. Finalmente se relaciona las correlaciones de cada categoría del VAL-ED. (tabla 5).

Tabla 5.

Correlaciones de las categorías del instrumento VAL-ED en educación básica y media

Categorías		1	2	3	4	5	6
Objetivos	Correlación de Pearson	1	,879**	,856**	,822**	,761**	,827**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	356	356	356	343	344	338
Currículo	Correlación de Pearson	,879**	1	,901**	,850**	,764**	,838**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	356	359	359	345	347	340
Calidad enseñanza	Correlación de Pearson	,856**	,901**	1	,887**	,803**	,856**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	356	359	359	345	347	340
Cultura aprendizaje	Correlación de Pearson	,822**	,850**	,887**	1	,792**	,878**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	343	345	345	345	335	329
Relación comunidad	Correlación de Pearson	,761**	,764**	,803**	,792**	1	,855**
	Sig.	,000	,000	,000	,000		,000

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

	(bilateral)		0				
	N	344	34	347	335	347	329
			7				
Responsabilidad resultados	Correlación de Pearson	,827**	,838**	,856**	,878**	,855**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	338	34	340	329	329	340
			0				

Nota: Elaboración propia (2022). La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tal como se evidencia en la tabla 5, las correlaciones más significativas del instrumento VAL-ED entre los componentes se encuentran ; objetivos con currículo con una correlación de (,879) , por otra parte dentro del currículo se evidencia la correlación con calidad de la enseñanza (,901), seguidamente de cultura del aprendizaje con calidad de la enseñanza (,887), así mismo para relación con la comunidad la mayor correlación es con responsabilidad por los resultados (,855), finalmente para el componente responsabilidad por los resultados fue con el componente cultura de los aprendizajes (,878).

Resultados en educación superior:

Para realizar el proceso de validación se registra los casos válidos, excluidos y el total general (tabla 6).

Tabla 6.

Resumen del procesamiento de los casos en educación superior

Casos	Números	%
Válidos	61	92,42
Excluidos	5	7,58
Total	66	100,0

Nota: Elaboración propia (2022). Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento

Con relación a los datos validados para en análisis de la información, se obtuvo un porcentaje de 92,42% de casos válidos, cifra que respondió a las necesidades de la investigación. Solo se excluyeron 5 casos (tabla 6).

Por otra parte, se realizó un análisis estadístico para saber la fiabilidad de los datos en educación superior (tabla 7).

Tabla 7.

Estadísticos de fiabilidad educación superior

Alfa de Cronbach	N de elementos
,990	72

Nota: Elaboración propia (2022). Número de elementos estadísticos de fiabilidad

Se evidencia que el alfa de Cronbach del instrumento fue de 0,990 lo cual y considerado apropiado, es decir que los ítems reflejan consistencia dentro del instrumento.

Tabla 8.

Resultados de acuerdo con el rol desempeñado (docentes universitarios, coordinadores de programas universitarios) en educación superior de acuerdo con cada uno de los seis componentes del cuestionario VAL-ED.

Componentes	Docentes universitarios	Coordinadores de programas universitarios
Total Objetivo	3,68	3,83
Total Currículo	3,76	3,75
Total Calidad	3,85	3,94
Total Aprendizaje	3,93	3,81
Total Relación	3,56	3,39
Total Responsabilidad	3,76	3,92
Media total	3,76	3,77

Nota: Elaboración propia (2022). El rango del total de las medias de cada uno de los componentes oscila entre 1 hasta 5.

Al analizar los resultados de la tabla 8, se evidencian acciones de liderazgo en cada uno de los roles de desempeño. Desde una mirada general, la media de acuerdo con los roles y en relación con los componentes gira entre 3,39 y 3,94 (eficaz), reflejando la existencia del liderazgo educativo. Con respecto a las medias y los roles de desempeño, se observa liderazgo mínimamente mayor por parte de los coordinadores de programas universitarios, con una media total de 3,77. Por su parte los docentes universitarios demuestran con sus prácticas de liderazgo y según los componentes una media total de 3,76.

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

Con base en los resultados, se logra percibir una buena gestión educativa en el ámbito universitario, bastante equitativa por parte de cada uno de sus actores. Al respecto, es importante tener en cuenta que en cada docente hay un líder potencial, capaz de motivar a las personas que giran a su alrededor, y más si es en el ámbito universitario; logran desempeñar un papel trascendental en la formación de valores y actitudes en los estudiantes y compañeros. Los docentes y coordinadores universitarios deben ser profesionales con habilidades de liderazgo, que les facilite cumplir con los objetivos educativos, a través de la promoción y estimulación en los alumnos y demás, a tal fin de que abandonen los intereses personales y así lograr un trabajo más colectivo y efectivo (González, 2012). Por otra parte, se relacionan las correlaciones obtenidas de acuerdo con cada categoría en educación superior (Ver tabla 9).

Tabla 9.

Correlaciones de las categorías del instrumento VAL-ED en educación superior

Categorías	1	2	3	4	5	6
Objetivos de aprendizaje	1					
Currículo	,875**	1				
Calidad de la enseñanza	,855**	,925*	1			
Cultura aprendizaje	,763**	,903*	,881*	1		
Relación con la comunidad	,741**	,810*	,733*	,749**	1	
Responsabilidad por los resultados	,826**	,861*	,835*	,824**	,877**	1

Nota: Elaboración propia (2022). La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo con las correlación para el mismo instrumento VAL-ED en educación superior se evidencia que currículo tiene una correlación con objetivos de aprendizaje de (.875), por otra parte para el componente calidad de la enseñanza presenta una correlación con currículo de (.925), asimismo para la cultura de los aprendizajes tiene una correlación

con currículo de (.903) , en ese sentido para relación con la comunidad se manifiesta que la correlación con currículo es de (.810) y finalmente del componente de la responsabilidad por los resultados la mayor correlación es de (.877) asociada a la relación con la comunidad.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En relación con la investigación descriptiva la cual fue sometida a un análisis de datos mediante el software SPSS arrojó un alfa de Cronbach de 0,989 de los (72) datos obtenidos en la educación básica y media y en la educación superior el alfa de Cronbach fue de 0,99 de los (66) datos obtenidos, para lo cual se determinaron ser válidos para la investigación realizada mediante la veracidad y confiabilidad de la información recolectada a través del instrumento (VAL-ED) cuya información fue sustentada en datos precisos que quedaron plasmados en los reportes y posteriormente se realizaron los debidos análisis, dando como resultado una investigación con un alto grado de fiabilidad en el procesamiento de los datos.

Estas cifras nos determinan que el instrumento utilizado en este caso si respondió positivamente y garantizo que la recolección de los datos al ser sometidos a los análisis es válida para lo cual se puede determinar que para medir el liderazgo educativo mediante la adaptación del cuestionario denominado (VAL-ED). es el más acertado y el de mejor confiabilidad y viabilidad.

Al revisar los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento (VAL-ED) en educación básica y media, se logra evidenciar la gestión de liderazgo educativo en cada uno de los roles. Desde una mirada general, el nivel de liderazgo gira alrededor de los grados eficaz y bastante eficaz. Al respecto de los tres roles analizados en la educación básica y media, podemos concluir que los coordinadores ejercen prácticas de liderazgo más efectivas; hecho que coincide con las apreciaciones descritas por Hoekstra y Newton (2017), al mencionar que los coordinadores en cualquier nivel o ámbito, como uno de los actores más influyentes con el cumplimiento de los objetivos y metas educativas, debido a sus responsabilidades, que en la mayoría de los casos requieren de un actuar basado en acciones de liderazgo.

La adaptación de este instrumento en educación superior, evidencia la gestión educativa de los directores y docentes cómo mejorar en las prácticas educativas, mediante el liderazgo y su relación con las evidencias en la evaluación de los resultados de cada uno de los componentes del instrumento, por tanto, radica la relevancia de medir el liderazgo educativo para generar planes de mejoramiento y toma de decisiones hacia la calidad educativa.

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

Es claro el papel que juegan los centros educativos en la formación de sujetos sociales, competentes e innovadores. Es importante fortalecer los hilos del liderazgo educativo, con el fin de alcanzar mejores índices de calidad con respecto a las metas institucionales o bien del sistema educativo. El liderazgo no solo debe ser inherente a los docentes, coordinadores o directivos; también debe ser practicado por los estudiantes con el fin de fortalecer el trabajo colaborativo y participativo en la escuela. Con la adaptación del Cuestionario (VAL-ED), se siguen abriendo puertas para continuar ahondando en los temas referentes al liderazgo educativo en las diferentes regiones del país.

Se concluye que la versión en español del Cuestionario (VAL-ED) queda validada y puede ser utilizada por docentes e investigadores para medir el liderazgo educativo en instituciones de educación básica, media y superior

BIBLIOGRAFIA

- Alblooshi, M., Shamsuzzaman, M., & Haridy, S. (2020). The relationship between leadership styles and organisational innovation: A systematic literature review and narrative synthesis. In *European Journal of Innovation Management* (Vol. 24, Issue 2). <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2019-0339>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos* [Trabajo de grado, Universidad Andres Bello]. Base de datos Unab. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/2919>
- Bass, B., & Avolio, B. (1989). Manual for the multifactor leadership questionnaire. *American Journal of Industrial and Business Management*, 03(03).
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*,8(2). <https://doi.org/10.15366/riece2015.8.2.001>
- Bustamante, H., Sánchez Méndez, N., Agudelo Ruiz, J. A., & Merchán, J. C. (2022). Tendencias de consumo de los estudiantes universitarios y la influencia del e-commerce durante la Pandemia del COVID-19: Estudio de caso. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 355–371. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.92>
- Carranza-Villón, M. I. (2020). Liderazgo transformacional de los directivos y los compromisos de los docentes. *Gaceta Científica*, 6(2). <https://doi.org/10.46794/riv.14.2.598>

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., & González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>

Contreras, F., Espinosa, J. C., & Dornberger, U. (2022). *Estilo de Liderazgo para la Innovación: Presentación de un nuevo constructo y validación de una escala para medirlo*. *Estudios Gerenciales*, 38(163), 151-160. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2022.163.4763>

De la Vega, L. F., & Espinoza, K. (2022). Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: un estudio de casos. *Revista Meta: Avaliação*, 14(43). <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668>

García, J. (2016). Metodología de la investigación para administradores. Ediciones de la U

García-Garnica, M. (2016). *Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección*. *Profesorado*, 20(3). 493-526.

Ghorbani, A. (2023). A Review of Successful Construction Project Managers' Competencies and Leadership Profile. In *Journal of Rehabilitation in Civil Engineering* (Vol. 11, Issue 1). <https://doi.org/10.22075/JRCE.2022.24638.1560>

Gil-Gómez, J., Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja Ribés, A., & Martí-Puig, M. (2023). Evaluación del autoconcepto y las habilidades sociales de docentes en formación. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37404>

González, O. G., & Cubillán, L. G. (2012). *Estilos de liderazgo del docente universitario*. *Multiciencias*, 12(1), 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90423275005.pdf>

Hoekstra, A., & Newton, P. (2017). Departmental leadership for learning in vocational and professional education. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0057-0>

Longshore, J. M., & Bass, B. M. (1987). Leadership and Performance beyond Expectations. *The Academy of Management Review*, 12(4), 756. <https://doi.org/10.2307/258081>

Martín Carrasquilla, O., Muñoz San Roque, I., & Santaolalla Pascual, E. (2023). Actitudes hacia la ciencia en la educación STEM: desarrollo de una escala para la detección y fomento de vocaciones tempranas. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 122–140. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37421>

Molero Alonso, F., Recio Saboya, P., & Cuadrado Guirado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

- Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22 (3), 495–501. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8883>
- Munna, A. S. (2023). *Instructional leadership and role of module leaders*. *International Journal of Educational Reform*, 32(1), 38–54. <https://doi.org/10.1177/10567879211042321>
- Novoa-Palacios, A. (2020). Liderazgo integral educativo innovador en las escuelas normales superiores de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.2>
- Oviedo, H. C., & Campo, A. (2005). Metodología de Investigación y Lectura Crítica de Estudios Aproximación al Uso del Coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, 572–580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pegalajar Palomino M. d. C. (2017). Formación en competencias en alumnado universitario mediante prácticas basadas en aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 829-845. <https://doi.org/10.5209/RCED.53970>
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E. B., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Investigating the validity and reliability of the vanderbilt assessment of leadership in education. *Elementary School Journal*, 111(2), 282–313. <https://doi.org/10.1086/656301>
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: The VAL-ED as a case study. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 135–173. <https://doi.org/10.1177/1094670510361747>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145 <https://doi.org/10.14244/198271993068>
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? In *Journal of the Royal Society of New Zealand* (Vol. 49, Issue 2). <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Rodríguez, M. del C. M. (2019). Correlación entre el aprendizaje combinado (B-Learning) y el liderazgo transformacional. *EDUTECH REVIEW. International Education*

Adaptación y validación del cuestionario Vanderbilt (Val-Ed) en Colombia en Educación Básica, Media y Superior.

Harold Anderson Bustamante Matoma, Adriana Patricia Huertas Bustos, Jairo Alberto Agudelo Ruiz & Deimer Cuesta Meza.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 113 – 135.

Technologies Review / Revista Internacional de Tecnologías Educativas, 6(2).
<https://doi.org/10.37467/gka-revedutech.v6.2184>

Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilitat d'un qüestionari o escala mitjançant l'SPSS: el coeficient alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 13(2), 1–13.
<https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>

Rosales-Yepes, A., Montes-Miranda, A., & Figueroa-Gutierrez, V. (2020). El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas. *Revista ESPACIOS*, 41(September). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n33/20413309.html>

Sarasola Bonetti, M., & Costa, C. da. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49).
<https://doi.org/10.18800/educacion.201602.007>

Tsouvelas, G., Nikolaou, I., & Koulierakis, G. (2022). Emotional processes, leadership, gender and workplace affect in interdisciplinary teams. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(1), 161–174.
<https://doi.org/10.12681/psyhps.27093>

Turra Marín, Y., Villagra Bravo, C., Mellado Hernández, M., & Aravena Kenigs, O. (2022). Diseño y validación de una escala de percepción de los estudiantes sobre la cultura de evaluación como aprendizaje. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25195>

Villa Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (361), 6–11.
<https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301–326.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

EVALUACIÓN DE IMPACTO Y GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: CHILE (2017- 2023)

**Fanny Miriam Carrasco Monsalve &
Alicia Marcela Farías Molina**

Recibido: 12-10-2023

Aprobado: 23-11-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

**Fanny Miriam Carrasco
Monsalve ***
**Alicia Marcela Farías
Molina****

Chile

Chilena Magister en Educación
con mención en Evaluación
Psicopedagógica Universidad de
Talca, Talca, Chile

Correo electrónico:

fanny.carrasco@utalca.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0000-3001-3839>

** chilena Magister en Educación
con mención Docencia e
Investigación. Investigador
independiente

Correo electrónico:

alicia.farias@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0009-0003-0015-3605>

EVALUACIÓN DE IMPACTO Y GESTIÓN ACADÉMICA DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: CHILE (2017- 2023)

Impact evaluation and quality academic management in university teacher training: Chile (2017- 2023)

RESUMEN

La presente investigación tiene su origen contextual en el estudio de la gestión académica de calidad en la Educación Superior Chilena, teniendo como objetivo general el “determinar los modelos de evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en el periodo 2017-2023”; metodológicamente es un estudio cualitativo, de indagación documental y cartografía conceptual. Los resultados permitieron determinar (en los límites de esta investigación) que los modelos de evaluación de impacto utilizados en las universidades chilenas adscriben en conformidad a su propósito a los “Modelos integrados” y a los “Modelos de procesos”.

Palabras clave: Evaluación de impacto, gestión académica, calidad educativa, formación docente, educación universitaria

Cómo citar este artículo:

Carrasco, F. & Farias, A. (2023).
Evaluación de Impacto y
Gestión Académica de Calidad
en la Formación Docente
Universitaria: Chile (2017-
2023). *Revista Estudios en
Educación (REeED)*, 6(11), p.p.
136 – 162.

ABSTRACT

The present research has its contextual origin in the study of quality academic management in Chilean Higher Education, with the general objective of “determining the impact evaluation models used in Chile to measure teacher training programs in the period 2017-2023.”; Methodologically, it is a qualitative study of documentary research and conceptual mapping. The results allowed us to determine (within the limits of this research) that the impact evaluation models used in Chilean universities, ascribe, in accordance with their purpose, the integrated Models and the process Models.

Key words: Impact evaluation, academic management, educational quality, teacher training, university education.

INTRODUCCIÓN

Reconocido es el hecho de que la mayoría de las universidades de todo el mundo cuentan con unidades o centro de desarrollo académico preocupados no solo del diseño e implementación de programas de formación docente, sino también de evidenciar, desde un punto de vista científico, la evaluación de su eficacia (Marchant, 2017), es decir, el grado en que sus participantes han adquirido competencias docentes necesarias y las transfieren a las aulas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Acosta, 2017). Sin embargo y pese a la conciencia de la relevancia de este tipo de evaluación en los programas de formación docente -como parte de los procesos de una gestión académica de calidad - la mayoría de estas evaluaciones aún se centran solo en medir el grado de satisfacción de los participantes.

En este contexto, y según lo consignado por el citado Marchant (2017) los estudios de impacto se quedan en un nivel inicial, y no consideran el análisis del desarrollo de las competencias realmente adquiridas por el cuerpo docente capacitado, ni el potencial de transferencia a la práctica profesional de los docentes en las aulas.

Lo anterior es refrendado por Acosta (2017) quien consiga que “la evaluación de la formación es una tarea compleja pero necesaria para detectar los efectos de las acciones formativas y tomar decisiones para optimizar la calidad de la formación futura” (p.14).

Se suman a esta línea argumentativa la referencia de Feixas et al. (2015), quien nos indica que podemos afirmar que en el tiempo en que se realizó su estudio, al igual que ahora se cuentan con pocas investigaciones referidas a si los aprendizajes de los docentes se refrendan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en todos los ámbitos de una educación integral.

En este orden de ideas, y a partir de los argumentos presentados surgen una serie de cuestionamientos, que conducen el hilo discursivo del presente estudio: ¿Qué sucede con la evaluación de impacto en los programas de formación docente en la educación superior chilena?, ¿Cuáles son los modelos que sustentan la evaluación de impacto de los programas de formación docente en educación superior chilena ?, ¿Qué niveles de impacto se medirían en Chile en los programas de formación docente? Las referidas preguntas dan origen al tema indagado: “Los modelos de evaluación de impacto y la gestión académica de calidad en la formación docente universitaria en Chile, en el periodo 2017 a 2023”.

Para dar respuesta a estos cuestionamientos de base y desde el punto de vista metodológico, esta investigación de diseño cualitativo se enmarca en un estudio documental y cartografía conceptual, que se inicia con una revisión y análisis sistemático de las tendencias de investigación presentes en el campo de los estudios de la evaluación de impacto en los programas de formación docente en Chile, publicados durante los últimos seis años, analizando la información contenida en artículos de revistas indexadas, tesis de postgrado y libros. Obtenidas desde bases de datos validadas académicamente.

Como fundamentos teóricos se definirán las conceptualizaciones derivadas del tema de indagación, a saber: calidad en educación, gestión académica, estudios de impacto en educación, modelos de evaluación de impacto, formación docente en educación superior. Además, se expondrán los principales modelos de evaluación de impacto para, finalmente examinar el estado de arte y determinar las tendencias en Chile en relación con los referidos modelos; aplicados a los programas de formación de docentes universitarios, y exponer como estos elementos se articulan con la gestión de calidad en la educación superior chilena.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Gestión de la Calidad en la Docencia Universitaria

La indagación documental se realiza sobre la base de dos perspectivas temáticas interrelacionadas, la primera es la mejora de la calidad de la docencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) y la segunda se centra en los Modelos de Evaluación de Impacto (MEI) de los programas formativos para profesionales que ejercen docencia en el referido nivel educativo.

Sobre la base de la literatura especializada es posible caracterizar a la primera de estas perspectivas como un proceso de orden complejo en el que intervienen múltiples variables y factores. Siendo el profesorado el más importante, y que influye en forma determinante en la calidad del aprendizaje del estudiantado; al respecto Day (2001) refiere que “los docentes son potencialmente el activo más importante de la visión de una sociedad del aprendizaje” (p. 495), lo anterior es un factor gravitante, además, en la calidad del sistema de educación universitaria en general, ya que una gestión académica adecuada depende fundamentalmente de la formación y preparación del cuerpo docente.

En este sentido y según lo consignado por Aguirre et al. (2022, p.3) “Las instituciones académicas y formativas, más allá de ser el espacio de producción intelectual y tecnológica son espacios que generan desarrollo cuando persisten en los valores que las caracterizan con miras a generar un salto positivo cualitativo y cuantitativo”, como parte de la formación de profesionales que sean un aporte a la sociedad en su conjunto.

En este mismo contexto la segunda de las líneas de análisis tiene relación con la evaluación de impacto de los programas formativos docentes, y se orienta a la mejora continua de las instancias de formación; su fundamento, está basado, según Román (2017) en el determinar el grado en que este proceso ha respondido a las necesidades personales, profesionales y de la institución académica que implementa los programas o planes formativos, verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos, mediante la generación de evidencia científica. Obtenida de modo planificado y sistemático.

Esta argumentación es refrendada por Marchant (2017), quien sostiene que los dos panoramas propuestos guían básicamente al afianzamiento de un modelo educativo enfocado al desarrollo e n los estudiantes de la capacidad de autodirigir sus aprendizajes, gracias a la educación por competencias.

Para profundizar la relación entre la mejora de la calidad en las IES y la evaluación de impacto de los programas formativos docentes -para profesionales que ejercen funciones pedagógicas en educación terciaria- es necesaria su contextualización en una gestión académica de calidad, al respecto la Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile (2022), define este elemento como “aquel ámbito de acción orientado a facilitar y mejorar los procesos formativos que imparten las instituciones de educación superior. Esto incluye la definición, implementación y seguimiento de procesos de mejoramiento continuo” (p.18).

A la luz de los argumentos expuestos es factible colegir la necesidad de avanzar en evidencias que nos permitan ponderar el impacto de las acciones y programas relacionados con la gestión de la calidad en las IES, en el caso específico de este estudio relacionadas con los indicadores de: docencia y resultados de los procesos de formación, gestión estratégica y recursos institucionales, y aseguramiento interno de calidad.

En síntesis, es factible establecer que en la actualidad las IES chilenas cuentan con programas de formación para el profesorado, los que tienen como propósito la habilitación de las competencias necesarias para un adecuado desempeño docente de los distintos profesionales que ejercen esta función a nivel de educación terciaria (Acosta, 2017), sin embargo, la evidencia del real impacto que representan estos programas formativos en el aprendizaje y la transferencia a la práctica docente sigue siendo mínima. Ante esta realidad, todo esfuerzo orientado a profundizar los distintos niveles de la medición de impacto en los aprendizajes obtenidos en los programas de formación y/o perfeccionamiento docente, no tendrá una profunda evidencia que dé cuenta de su real contribución al desarrollo profesional docente y consecuentemente al logro de mejores aprendizajes en el estudiantado.

La Evaluación de Impacto de los Programas de Formación Docente en Educación

Ya consignadas las líneas argumentativas que dan origen a la presente indagación, se profundiza un natural cuestionamiento ¿Qué consigna la literatura especializada sobre la evaluación de impacto de los programas de formación docente en educación superior a nivel internacional y nacional? En este contexto Acosta (2017), establece que son numerosas las investigaciones -a nivel internacional- que proporcionan una base sólida sobre la cual se puede hacer una serie de afirmaciones sobre el impacto y la eficacia de los programas de desarrollo docente, entre estos estudios el referido autor cita a (Parsons et al.2012; Simón & Pleschova 2013), entre otros. Mucha de esta evidencia científica, según Acosta tiene como objetivo analizar el impacto en las concepciones y enfoques docentes, “sin embargo, requieren tiempo y recursos, de ahí que, surja una línea de investigación centrada en

investigar aquellos factores relevantes que influyen en la calidad educativa de la educación superior, y en concreto en la transferencia de la formación docente” (p.20).

En Chile y si bien la evaluación de impacto se ha convertido en parte intrínseca de los procesos de acreditación de las IES; lo que la ubica como una acción fundamental en todas las instancias de análisis, destacando en los criterios para la evaluación interna y externa de la oferta de postgrados: la relevancia y pertinencia de los programas en el marco de los objetivos institucionales, el proceso de formación docente y el impacto de los programas en el medio disciplinario, científico, tecnológico, y en la innovación (CNA, 2022); los estudios de los últimos cinco años no evidencian una integración masiva de políticas y desarrollo de evaluación de impacto de programas formativos a nivel de posgrado.

Lo anterior según Brika et al. (2021) tiene efectos de orden sustantivo en la calidad educativa que, como concepto de carácter multidimensional, es fundamental para el desarrollo de todo el tejido social de un país. En este sentido los aportes de Araya & Verelst (2023) establecen que “la adquisición de una educación de calidad es un pilar fundamental para el futuro de un país, ya que revela tanto su progreso educativo como social. Por tanto, se convierte en un objetivo principal y un factor transversal de las políticas públicas” (p.8).

Por lo anterior y aun cuando, las políticas de trabajo de las universidades -manifiestan que existe claridad sobre la necesidad de los estudios de impacto en la formación continua de los profesionales que ejercen docencia en las IES- aún resultan insuficientes e inorgánicas las disposiciones teóricas en torno al tema, y los estudios realizados -por lo general-, resultan reducidos a evaluaciones de satisfacción (Stes et al.,2015), lo que ubica a las investigaciones en estudio en un nivel primario de indagación.

METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación de diseño cualitativo se enmarca en un estudio documental y cartografía conceptual, que se inicia con una revisión y análisis sistemático de las tendencias de investigación presentes en el campo de los estudios de la evaluación de impacto en los programas de formación docente en Chile, publicados en el periodo (2017-2023), analizando la información contenida en revistas indexadas, incluyéndose además otras fuentes de información, tales como, tesis de postgrado y libros. Obtenidas desde bases de datos validadas académicamente.

Objetivo de Investigación, Objeto de Estudio, Unidades de Análisis y Técnicas

El objetivo de este estudio comprende el: Determinar los modelos de evaluación de impacto para una gestión académica de calidad aplicados a programas de formación docente en la Educación Superior en Chile durante el periodo 2017-2023.

En lo referente al objeto de estudio y las unidades de análisis es pertinente consignar que un sentido estricto en un estudio de análisis documental, la unidad de análisis son los propios documentos recopilados, en cuanto a la técnica y considerando que el objetivo del estudio se asocia con la interpretación de materiales seleccionados (Tobón, 2017), la técnica de análisis será el estudio de categorías definidas en torno al tema, con el apoyo de un registro documental (Martínez-Corona & Palacios-Almón, 2019). Para lo cual, se definieron subcategorías temáticas y criterios de inclusión y exclusión.

Descripción del Proceso de Análisis Documental

Para la operativización del presente estudio documental y una vez determinados el tema y periodo a revisar, se definieron los criterios de inclusión y exclusión como parámetros de exploración y recopilación documental en relación con la evaluación de impacto y la gestión de calidad en la formación docente universitaria en el periodo 2017 al 2023, en específico sobre los MEI, en segunda instancia se determinaron los criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda y selección de la producción científica asociadas al tema de indagación, lo que son explicitados en la siguiente tabla:

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda y selección de la producción científica

<i>Criterio</i>	<i>Inclusión</i>	<i>Exclusión</i>
Periodo	Desde 2017 hasta 2023	Publicaciones anteriores a 2017
Tipo de documento	Artículo científico, tesis de doctorado, libro.	Ponencias y publicaciones de conferencias, revisiones, capítulos de libros, notas, cartas, publicaciones editoriales y resúmenes
Estado del documento	Artículo en publicación final/ tesis publicada en postales institucionales, libros publicados con ISBN editorial o editoriales universitarias	Artículos, tesis o libros en prensa o en fase de corrección.

Pertinencia	Tratamiento directo de la calidad en educación superior (conceptos claves) y tópicos o cluster relacionados.	Otras temáticas no relacionadas
Zona geográfica	Chile	Otros países, áreas o regiones del mundo
Idioma	Castellano, inglés	Otro idioma que no sea Castellano e inglés
Base de datos y revistas indexadas	● Google Académico; Scopus, Scielo, Redalyc.	Revistas no indexadas y base de datos no validadas
Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> Para la búsqueda de la información adecuada se emplearon como criterios inclusivos las siguientes palabras clave con una o varias palabras complementarias: “Modelos de estudio de impacto”, “Formación docente”, “Educación superior”, “Estudios de impacto en la formación docente”, “Estudios de Impacto en educación Superior Chilena”. 	Red semántica fuera de las palabras clave
Elementos de la cartografía conceptual	<ul style="list-style-type: none"> Los documentos para el tratamiento de los modelos de impacto deben abordar elementos de los ocho ejes de la cartografía conceptual. 	Los contenidos documentales que se reaccionan con los ejes de análisis de la cartografía conceptual

Elaboración propia

Estos criterios de inclusión y exclusión para la selección bibliográfica de base, darán origen a los nodos o *cluster* de cooperación o interacción que se configuren mediante este análisis, “los que permitirán incrementar la madurez de distintas áreas del conocimiento y potenciar el análisis de una pluralidad de temáticas de interés investigativo a través de la selección bibliográfica” (Koseoglu et al.,2016, p.56), lo que será un aporte para la profundización del tema en futuras investigaciones. Lo anterior complementado mediante el análisis de cartografía conceptual.

Una vez definidos los criterios de inclusión, se ejecutaron las siguientes acciones con apego a los puntos que se describen a continuación de manera cronológica: 1.- Se realizó una búsqueda crítica de artículos y tesis mediante el uso de motores de búsqueda Research Rabbit app, Google Académico, indexaciones como Scielo, Dialnet, Redalyc y Latindex. 2.- Se utilizaron los siguientes núcleos semánticos compuestos: “gestión de calidad educativa”, “evaluación de impacto educativa”, “modelos de evaluación de impacto” “evaluación de la formación docente en educación superior en Chile”, las siguientes palabras o deícticos de palabras complementarias: “calidad”, “gestión de calidad”, “formación docente”, “cartografía conceptual”, “Educación superior”, 3.- Se realiza un vaciado manual primario de las referencias documentales encontradas a una matriz creada para el presente estudio presente estudio 4.- Se realiza una selección final únicamente los documentos que cumplieran

con el 100% de los criterios de inclusión definidos por año de indagación, para lo cual se utiliza el buscador de producción científica Rabbit app 2023 , Google académico, Academic Research EBSCO, Sistema de Información Científica Redalyc.

Para el análisis final se combinan el concepto basal de ‘Modelo de evaluación de impacto’ (MEI) y su intersección con el tema de ‘Programas de formación docente en Educación Superior en Chile’. Se analizan cualitativamente los modelos de evaluación de impacto aplicados a los programas de formación docente evidenciados en los documentos finales seleccionados para dar respuesta a las preguntas de indagación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el presente estudio se organizan en tres secciones; las cuales resumen, en un primer orden, las características y cuantificación de la evidencia científica recabada mediante una síntesis basada en los criterios de inclusión y exclusión - previamente establecidos- en un segundo término y sobre la base del análisis cualitativo se consignan las perspectivas y objetivos de los programas de formación docente en la educación superior en Chile, para finalmente exponer los hallazgos en relación a los modelos de evaluación de impacto y la formación docente universitaria, y su concreción en las IES en chilenas.

Síntesis de Evidencia Científica

En virtud de los resultados obtenidos en la fase de selección y análisis documental fue posible determinar un corpus primario de 77 documentos relacionados con los conceptos o núcleos temáticos asociados al tema y objetivo de investigación; los que se fueron seleccionados bajo la premisa de cumplimiento de un 80% de los criterios de inclusión y de exclusión, en asociación con los conceptos matrices de “Modelos de Evaluación de Impacto” y “Programas Formativos Docentes en Educación Superior en Chile” acotados al periodo 2017-2023.

En una segunda fase de depuración el corpus documental se redujo a 6 investigaciones científicas, los que después de la fase de análisis final adscriben a 4 estudios que cumplen los criterios de análisis y el 100% de los núcleos de inclusión. Lo anterior da cuenta de que la investigación y desarrollo de MEI aplicados al contexto de desarrollo definido, es muy escaso en términos de evidencias científicas publicadas, lo que coincide con la referencia dada por Marchan (2017) sobre la escasez de la producción científica en Chile en relación al impacto en la formación de los académicos de las IES.

Como fuera explicitado en el marco metodológico, esta investigación de enfoque cualitativo basado en el análisis documental, puede incluir en su primera fase en consolidado cuantitativo que da cuenta del resultado numérico de la investigación, sin ser un estudio

bibliométrico, ya que no es el foco de la presente investigación. Pero se consigna como un elemento de resguardo de calidad procesual.

En este contexto y al cotejar los artículos académicos extraídos de la búsqueda final, se exploraron los modelos de evaluación de impacto utilizados por los distintos equipos de investigación, en el contexto de los programas de formación docente en IES en Chile; con el propósito de identificarlos y clasificarlos; posteriormente, para conformar la base teórica (descriptiva) de dichos MEI en concordancia con la clasificación consignada en el marco teórico de este estudio. A partir de esta estructuración se configuró la segunda fase de análisis de los modelos con fundamento en tres criterios de base, a saber: el diseño de la evaluación, el enfoque de la medición y el aporte del modelo al contexto de la gestión académica en las IES. Los estudios se identifican detalladamente en la tabla n° 2.

Tabla 2

Evidencia científica final seleccionada para el análisis

año	Título	Tipo	Enfoque Metodológico	Cita Link
2017 (D 1)	La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes	Libro (Tesis doctoral)	Mixto-descriptivo	Marchat,J.(2017). La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes. https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/46488
2017 (D 2)	Transferencia de la formación docente universitaria: un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la universidad católica del norte (chile)	Libro Tesis doctoral	Mixto	Acosta Peña, R. (2017). <i>Transferencia de la formación docente universitaria: un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la universidad católica del norte (chile)</i> . https://ddd.uab.cat/record/187066
2019	La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores, L. (Eds) De la reforma a	Libro	Cualitativo.	Villalobos, T., Treviño, E., Carrasco, A. y Wyman, I. (2019) La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores, L. (Eds) De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena. (pp. 387-422). Santiago: Ediciones UC

	la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena			
2020	Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: Los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile.	Tesis Magister	cualitativo	Marilao, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: Los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile. Universidad Católica, Facultad de comunicaciones. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28464
(D3)				
2022	Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf	Tesis Magister	Cuantitativo	Naranjo.M(2022). Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187094/Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf?sequence=1
2023	Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile	Artículo	Cuantitativo	Araya-Pizarro, S., & Verelst, N. (2023). Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile. <i>Educación</i> , XXXII (62), 5-32. https://doi.org/10.18800/educacion.202301.010
(D4)				

Elaboración propia

Los Programas de Formación Docente en Educación Superior en Chile

En virtud de lo explicitado el presente acápite de resultados se construye sobre la base de los documentos analizados mediante la técnica de cartografía conceptual y que permite dar cuenta de las principales bases teóricas y empíricas que evidencian la investigación sobre los programas de formación docente en universidades chilenas y su evaluación de impacto: fundamentos y objetivos

En este contexto el proceso de indagación y análisis documental permite determinar que los programas destinados a formar o profundizar las competencias pedagógicas de los profesionales que ejercen enseñanza en educación superior, se enfrenta a constantes cambios derivados de la expansión y diversificación de su matrícula, en este sentido un reciente estudio publicado por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) 2023,

consigna que de Educación Superior en Chile cuenta con un total vigente 1.341.439 estudiantes; de este total el 93,1% cursa una carrera de Pregrado, y solo el 3,9% está cursando estudios de Posgrado, mientras que los Pos títulos comprenden el 11,7% de la población de estudiantes de Educación Superior.

Lo anterior puede tener entre sus causales directas el aumento y generación de nuevas formas de financiamiento y la diversificación de la población que compone las instituciones de educación superior (OCDE, 2009). En este escenario el modelo tradicional de enseñanza en el cual el docente es el centro del modelo educativo y su función es transmitir información y conocimientos al estudiantado, y estos por su parte actual de modo pasivo como receptores de contenidos, se ha convertido en un modelo obsoleto ya que no contribuye a los aprendizajes significativos de los estudiantes (Marchant, 2017). En este contexto, “en los últimos años, se ha llegado a consenso respecto de la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, con el objetivo de asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y enfrentar los desafíos que propone la formación de profesionales en un mundo globalizado (Postaref et al., 2007 citado por Marchant 2017. pp. 44).”

Refrendando lo anterior y en virtud de la literatura revisada, es posible establecer que el desarrollo y la formación en docencia ha tenido diferentes acepciones a través del tiempo, el énfasis no ha estado solo en cómo conseguir mejores profesores o profesionales que ejerzan la docencia, sino en cómo desarrollar una carrera profesional en la Universidad, atendiendo por una parte a todos los roles que deben desempeñar y por otra a los niveles requeridos para su promoción, por ejemplo, los niveles asociados a las competencias las que son definidas por Le Boterf como “un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación, de expertos y de herramientas)”(Le Boterf, 2001, pp.53).

De esta manera se ha ido transitando a concepciones cada vez más comprensivas que van desde el desarrollo instruccional y profesional, al desarrollo del liderazgo y de la organización (Fernández, 2014). En el mismo ámbito se puede considerar que la formación docente, tanto inicial como continua, proveen los instrumentos indispensables en el desarrollo de la profesión docente y académica universitaria, incrementando la calidad de los aprendizajes en los y las estudiantes. Comprenderemos por Formación docente Universitaria

“...El conjunto de estrategias formativas habitualmente planificadas desde unidades y servicios de formación del profesorado universitario para contribuir al desarrollo de las concepciones, los enfoques y las prácticas pedagógicas necesarias para ofrecer una enseñanza de calidad en la universidad.” (Feixas, M y Col., 2015, pp 83).

La indagación sobre el estado del arte de la formación de docentes en educación superior en Chile, encuentra uno de sus referentes en Jorge Marchant Mayor, (2017), publica su tesis doctoral “La formación de la Docencia Universitaria en Chile” quien establece que “diferentes IES chilenas país han implementado programas de formación en docencia para

su profesorado” (p.1), desde el advenimiento de los modelos de formación por competencias, el referido autor establece que existen tres tipos de justificaciones o variables derivadas de estos programas formativos que son válidas para “indagar en el efecto de un programa de formación en docencia” (p.6), y que potencialmente -a nuestro juicio- debieran ser consideradas al momento de diseñar o seleccionar un modelo de evaluación de impacto para un programa de formación en docencia de IES, a saber el autor mencionado presenta tres justificaciones, a considerar:

1. En importante enfocarse desde el programa de formación, en el caso de Marchant (2017) su objeto de observación es un diplomado, en que se evidencian claramente que sus objetivos están orientados a que los docentes contribuyan al aprendizaje de los estudiantes, de esta forma al evaluar al programa se toma en cuenta su propio valor.
2. Se debe apuntar al análisis de la evidencia presente en las investigaciones y textos especializados en este tema, destacando la relevancia del sentido que los docentes dan al proceso de enseñanza que del que se hacen cargo y que tiene impacto en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes.
3. Se dirige a la probabilidad de que las diferentes áreas involucradas de conocimiento, modalidades de enseñanza – aprendizaje, niveles y ambientes de aula, estén orientadas en el estudiante y su aprendizaje ya que esto es aplicable en cualquier proceso formativo.

Profundizando esta línea de análisis sobre las justificaciones o variables a considerar en los MEI se -desde una perspectiva crítica - que la evaluación de impacto de los programas destinados a formar o profundizar las competencias pedagógicas de los profesionales que ejercen enseñanza en las aulas en instituciones de educación terciaria, se enfrenta a constantes cambios derivados de la expansión y diversificación de la matrícula, según Vega (2021) y en relación a la evaluación de los de los programas de formación docente establece que:

Si bien existe un amplio debate académico, hay una menor producción metodológica y una aún menor incorporación en las políticas públicas de formación docente continua, siendo así el ámbito que presenta menos desarrollo en el tránsito hacia los modelos expuestos. El debate académico al respecto se ha centrado en los resultados de los programas de formación continua, principalmente debido a su baja incidencia en cambios reales en el aula y en la calidad de los aprendizajes logrados (p.26).

En este contexto la evaluación, monitoreo y seguimiento de los resultados de los programas formativos docentes se ha convertido en un reto importante. Como hemos establecido hasta ahora y por lo general, a pesar de su creciente importancia, las evaluaciones se han limitado a medir la satisfacción de los participantes y poco se sabe sobre la influencia en la práctica docente diaria siendo necesario profundizar en otros niveles de dominio como lo son el impacto en el aprendizaje del estudiantado o de los profesionales capacitados y la

transferencia; siendo una preocupación latente , la falta de evaluaciones con carácter de rigurosidad, validez y confiabilidad (Cano, 2015). Refrendando anterior, se constatable la falta de evidencia con respecto al impacto en la calidad de los aprendizajes de las personas que participan en la formación, de su desarrollo profesional, su influencia en el clima y la cultura institucional, como características de la transferencia (Feixas et al., 2015).

Lo argumentado implica que los Modelos de Evaluación de Impacto debieran formar parte de una cultura institucional basada en evidencia, en el entendido de que los programas y políticas de desarrollo docente están diseñados para cambiar resultados no tan solo en la formación de los profesionales, sino que también en la mejora de los aprendizajes del estudiantado.

En virtud de lo expresado el centrarse en los resultados de una medición de impacto no solo sirve para definir y hacer un seguimiento de objetivos, sino que –además– proporcionan información esencial para la mejora continua y la gestión académica de calidad de los distintos programas implementados, teniendo también incidencia directa en la planificación estratégica de nuevos proyectos formativos; siendo este concepto la idea matriz para llevar a cabo un estudio de los distintos modelos de evaluación de impacto aplicados a programas formativos en Chile.

En este sentido y en conformidad a la génesis, contextos y objetivos de los programas formativos docentes, las evaluaciones de impacto presentan distintas dimensiones y características diferenciadoras. Para el presente estudio de los Modelos de Evaluación de Impacto, se considerará la evaluación de la formación docente como un conjunto de procesos sistemáticos de recolección de información focalizados en el análisis para la emisión de juicios de valor con respecto a una intervención de formación con impacto e importancia en contextos educativos (Cano, 2016). Lo cual tiene directa relación con el concepto y características de la toma de decisiones de Abdala (2014), los que deben encaminarse a las mejoras internas y externas de las acciones formativas y la definición de los programas de capacitación docente a nivel institucional; lo que debiese contemplar procesos rigurosos desde la detección de las necesidades de capacitación del cuerpo académico a nivel de las instituciones que desarrolla programas de formación docente, por ejemplo a través de los centros de apoyo docente o los centros de desarrollo e innovación docente, esto en el contexto de la definición de los objetivos estratégicos de las acciones formativas, el diseño e implementación de las mismas y la definición y profundización de modelos de estudio de impacto. Reafirma lo expuesto Acosta (2017), quien establece que:

Mientras que la formación docente, es una condición importante y necesaria para el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, la evaluación de la formación y en particular la evaluación de la transferencia de la formación tiene un valor predictivo acerca de factores favorecedores y obstaculizadores de la puesta en práctica de los aprendizajes, en la situación educativa real. (p.82).

En este sentido el aumento de programas de formación docente en un contexto de gestión académica de calidad también encuentra fundamento en el “consenso respecto de la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, con el objetivo de asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y enfrentar los desafíos que propone la formación de profesionales en un mundo globalizado”. (Postaref et al., 2007 citado por Marchant 2017, pp. 44).

La verificación a nivel internacional, de las investigaciones de mayor importancia para el año 2012, realizada por Stes et al. para su publicación del año 2015, se dedicó a las investigaciones realizadas sobre el impacto de los programas de formación docente, llegando a las siguientes conclusiones: 1) Quienes participan de un programa de formación docente, presenta variaciones positivas relacionadas al aprendizaje, actitud, concepción y enfoque de enseñanza, conocimientos, habilidades y comportamientos en el aula; 2) Los cambios mencionados anteriormente también tienen efecto a nivel institucional; 3) Finalmente el estudiantado demuestra este cambio en cuanto a sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje, aproximaciones al estudio y resultados.

En esta misma línea autores como Trigwell & Prosser (2013), proponen cinco niveles de medición de impacto: 1) Reacción de los docentes en torno al desarrollo de programas de formación; 2) Cambio conceptual en los académicos; 3) Cambio comportamental de los docentes a través de los programas; 4) Cambios organizacionales; y 5) Cambios en el aprendizaje del estudiantado.

Después de un depurado proceso de análisis documental sobre los estudios de impacto de los programas de formación en docentes a nivel internacional Marchan (2017), establece respecto a los estudios internacionales sobre MEI , que: “muchos de ellos se han basado en la utilización del modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto); como referente teórico y metodológico, lo que se puede observar a partir de la consideración de diferentes dimensiones de impacto de los programas formativos” (Marchant, J., 2017, pp. 51).

El referido autor también indaga en los programas de formación docente que se presentan en las distintas universidades chilenas hasta el año 2017, logrando determinar la existencia de 51 programas, sin embargo y a pesar de que la generalidad de las investigaciones muestran conclusiones favorables que aseguran, en gran medida, el desarrollo y proliferación de estas instancias de formación, sin embargo en Chile no se encontró a la fecha de realizada esta investigación estudios de impacto centrado en niveles de análisis presentados en relación con la evaluación de impacto.

Sobre esta base surgen una serie de preguntas, a saber: ¿Estos programas contemplaron en su diseño la ejecución de estudios de impacto? ¿Cuántos de estos programas evidencian científicamente la inclusión de estudios de impacto en su implementación? ¿A qué MEI adscriben?, ¿Qué niveles de estudio de impacto abordaron los modelos implementados?, ¿Qué ha sucedido en relación con la evaluación de impacto con los programas de formación docente implementados desde el año 2017 hasta el 2023?

Los Modelos de Evaluación de Impacto en la Formación Docente en las Universidades Chilenas

La necesidad de evaluar el impacto se reconoce cada vez más en ámbitos institucionales, públicos, privados y por las personas interesadas en la formación (Bravo et al., 2018); ya que esta proporciona información sobre los impactos producidos por una intervención. Puede llevarse a cabo a partir de un programa o una política, o un trabajo preliminar, como el desarrollo de capacidades, la promoción de políticas y el apoyo a un entorno propicio. Esto va más allá de mirar solo las metas y objetivos para examinar también los impactos no deseados (Rogers, 2014).

En este sentido y en conformidad con los fundamentos y objetivos de los programas formativos docentes, las evaluaciones de impacto presentan distintas dimensiones y características diferenciadoras. Para el presente estudio se consideró la investigación de la evaluación de la formación docente como una serie de procesos de recogida de información orientados a la emisión de juicios de mérito o valor respecto a una intervención con relevancia educativa (Cano, 2016). Oculto en la definición presentada la conceptualización de la “toma de decisiones” (Abdala, 2004), debe encaminarse a las mejoras internas y externas de las acciones formativas y la definición de los programas de capacitación docente a nivel institucional; lo que debiese contemplar procesos rigurosos desde la detección de las necesidades de capacitación del cuerpo académico.

Es precisamente en el ámbito de la toma de decisiones que resulta relevante considerar que actualmente, y refrendado por los estándares de calidad publicados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); la evaluación de impacto también se ha convertido en parte intrínseca de los procesos de acreditación de las Instituciones de Educación Superior en Chile; lo que la ubica como una acción fundamental en todas las instancias de análisis, destacando en los criterios para la evaluación interna y externa de la oferta institucional de postgrados: la relevancia y pertinencia de los programas en el marco de los objetivos institucionales, el proceso de formación docente y el impacto de los programas en el medio disciplinario, científico, tecnológico, y en la innovación (CNA, 2022,p.14).

Por lo anterior y aun cuando, como política del trabajo de las universidades chilenas- existe claridad sobre esta necesidad- todavía resultan insuficientes y dispersas las posiciones teóricas en torno al mismo y los estudios realizados, por lo general, resultan reducidos a evaluaciones de satisfacción (Robledo et al., 2020). En este contexto la evaluación, monitoreo y seguimiento de los resultados de los programas formativos docentes se ha convertido en un reto importante. En la actualidad y norma general, pese al incremento de su importancia, las evaluaciones se han circunscrito a medir el grado de satisfacción de los participantes y poco se ha indagado sobre la influencia en la práctica cotidiana de los docentes (Norton et al., 2005), siendo necesario profundizar en otros niveles de dominio como lo son el impacto en el aprendizaje y la transferencia; siendo un tema preocupación permanente, la falta de evaluaciones rigurosas, válidas y fiables (Cochran-Smith, M. & Lytle, S.,2003).

El estado del arte sobre la evaluación del impacto de las actividades de desarrollo académico considera dos enfoques matriciales según Pineda et al. (2011) una primera perspectiva se relaciona con aquellas investigaciones que ha evaluado el impacto o eficacia a través de un enfoque de evaluación directa, principalmente a través de los cuatro niveles desarrollado el clásico modelo de Donal Kirkpatrick (1999), a saber: reacción, aprendizaje, transferencia de resultados, y una segunda línea alternativa de evaluación que utiliza un enfoque de evaluación indirecta, en el que el enfoque se centra en medir el proceso, con un énfasis particular en revelar los factores que intervienen en la transferencia de la formación y la identificación del potencial de transferencia con fines predictores (Feixas, et al., 2015).

Ambas perspectivas tienen como propósito fundamental la mejora continua de la docencia, centrándose en determinar el grado en que la formación ha dado respuesta a necesidades de orden personal, profesional, organizacional, del programa o del plan de formación; verificando la consecución de sus objetivos, resultados e impactos (Robledo et al., 2020). De este modo, la evaluación de impacto -independiente del modelo aplicado- proporciona importante información para identificar las potencias y áreas de mejora, y resolver las debilidades del programa formativo, a través de la identificación específica, basada en la evidencia de estas áreas y dimensiones (Pineda, 2020).

Existe conocimiento de que el acto de medir el impacto o resultados de una formación, identificando los diferentes cambios, ya sean a niveles personales, sociales y organizativos (Feixas et al., 2015), implica el considerar diferentes niveles de impacto y sus instrumentos desde las bases del MEI a implementar, de aquí la importancia de la definición de un modelo que explicita y sistematice distintos niveles a evaluar en la formación educativa, que sea flexible y permita la adecuación e inclusión de instrumentos que posibiliten el indagar en los procesos y en los productos finales obtenidos; principalmente en relación con el logro de los objetivos definidos; considerando en qué medida se desarrollaron los resultados presagiados y determinando magnitudes del cambio en las personas participantes de la intervención formativa (Gertler et al., 2017).

Sobre el modelo de evaluación de impacto más adecuado para medir programas formativos, y en conformidad a los aportes de la literatura especializada, se puede establecer que aún no hay un acuerdo para seleccionar el más adecuado, ya que depende del objetivo de la investigación y de los requerimientos utilizables (Chalmers & Gardiner, 2015). Las referidas autoras plantean con respecto a los programas de formación docente que “debe diseñarse su evaluación de impacto en la etapa de planificación, para construir una base de evidencia que permita a investigadores y profesionales hacer preguntas más complejas sobre dónde y sobre quién tienen impacto los programas y por qué” (p.51). Proponiendo una nueva herramienta de evaluación para programas de desarrollo docente que permite medir y conocer su impacto, con el propósito de avanzar desde un “paradigma de la investigación” hacia un “paradigma de la evaluación”.

En este contexto es pertinente destacar, en los últimos cinco años, el avance desmostado por la Universidad Católica de Temuco y su Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia (CEDID), en relación con la evaluación de sus programas de desarrollo para profesionales que ejercen docencia; al identificar los resultados previstos para cada uno de sus programas, conjuntamente con la identificación de sus indicadores de evaluación específicos ; dichos niveles son consignados por Rojas & Gonzales,2019, como “ Reacciones de los maestros ante los programas, cambios conceptuales en el pensamiento de los docentes, cambios en el comportamiento de los docentes, cambios en la cultura organizacional, cambios en el aprendizaje de los estudiantes”(p,1).La siguiente tabla amplía la información sobre los modelos de evaluación para la formación.

Tabla 3

Modelos Utilizados en la Evaluación de Impacto de la Formación Docente Universitaria

Autores	Factores y niveles evaluados
Kirckpatrick (1998)	a) Reacción b) Aprendizaje c) Transferencia. d) Resultados
Gilbert y Gibbs (1999)	a) Cambios en el comportamiento docente. b) Cambios en el desarrollo de la orientación docente. c) Cambio conceptual. d) Práctica reflexiva. e) Aprendizaje de los estudiantes.
Kreber y Brook (2001)	Niveles en los que se puede determinar el impacto: a) Percepciones de los participantes sobre satisfacción con el programa. b) Creencias de los participantes y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje. c) Desempeño docente de los participantes (incluyendo el uso de nuevos conocimientos y habilidades). d) Percepciones de los estudiantes acerca del desempeño docente del profesorado. e) Aprendizaje de los estudiantes. f) Cultura de la institución (incluido el cambio institucional)
Guskey (2002)	a) Reacciones de los participantes. b) Aprendizaje logrado en los participantes. c) Impacto en la organización. d) Utilización de los conocimientos y de las habilidades adquiridas por parte de los docentes. e) Grado de aprendizaje de los estudiantes.
Stes et al. (2010), a partir de Guskey (2002) y Steinert et al. (2006)	a) Cambio en el aprendizaje de los docentes: – Cambio en las actitudes. – Cambios en las concepciones. – Cambios en el conocimiento. – Cambios en las habilidades. b) Conducta.

- c) Impacto en la organización.
- d) Cambios en los estudiantes:
 - Cambios en las percepciones.
 - Cambios en los estilos de aprendizaje.
 - Cambios en los resultados de aprendizaje

Tomado de Feixas, M. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior.

L

Complementariamente a esta clasificación primaria por autores y niveles de medición del impacto, se establece una cualificación de los modelos de evaluación de impacto de los programas formativos asociada a objetivos específicos de la medición: MEI orientado a los resultados, MEI orientado a los procesos, MEI integrado a la medición de ambas dimensiones. A continuación, se reseñan estos modelos en la siguiente tabla:

Tabla 4

Modelos de Evaluación de Impacto en Programas Formativos

Tipo de MEI	Descripción del MEI	Identificación del MEI según tipología
Modelos de Evaluación de Impacto orientados a resultados	Estos modelos de evaluación de impacto según Robledo (2020) está orientados a la medición de los resultados finales o efectos producidos en quienes participan en los programas de formación y se vinculan a diferentes áreas involucradas en forma directa o indirecta a su desarrollo e implementación, que pueden comprender desde los elementos económicos, de rendimiento profesional, hasta cambios en la productividad en la organización, las cuales miden el desempeño en términos socio-económicos y los efectos institucionales, en diferentes niveles de profundización.	Modelo de Kirkpatrick (1999) Robinson y Robinson (1980) Phillips (1990) Wade (1994) OIT/Cinterfor (2011)
Modelos de Evaluación de Impacto orientados a procesos	Los MEI orientados a procesos implican una serie de variables vinculadas e interrelacionados entre fases de desarrollo del programa de formación. Los principales resultados están relacionados a los niveles clásicos de la medición de la formación, como factores facilitadores u obstaculizadores de la transferencia al puesto de trabajo (Ramos et al., 2016; Román, 2017; Zabalza, 2011).	Noe (1986) Baldwin y Ford (1988) Ford y Weissbein (1997) Holton (2005) Zabalza (2011)

Modelos integrados	Los enfoques de modelos integrados compatibilizan los procesos con los resultados. Estos MEI en su primer nivel, incluyen la satisfacción de las personas que se forman, las expectativas y el contexto de la formación. Los procesos son consistentes con el diseño de la formación, concreción de objetivos, coherencia pedagógica, los insumos y la evaluación del plan formativo de una forma amplia y general (Robledo et alt.2020).	Stufflebeam y Shinkfield (1987) Pineda (2000) Biencinto y Carballo (2004) Garzón (2008)
---------------------------	---	---

Tomado de Parra Robledo, R., & Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La información colectada y los resultados obtenidos en el presente estudio permiten concluir que la investigación y el desarrollo de Modelos de Evaluación de Impacto aplicados a los programas de formación docente en contextos universitarios en Chile, durante el periodo 2017-2023, aún es escaso en términos de evidencias científicas publicadas.

De los estudios seleccionados es pertinente destacar por su pertinencia, calidad y profundidad de análisis, dos investigaciones doctorales realizadas en el año 2017, a saber: La investigación titulada “La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes” del Dr. Jorge Marchan Mayol, dicho estudio mediante la aplicación del MI de las 3 P (Presagio-Proceso-Producto) tuvo como propósito caracterizar y analizar los programas de formación en docencia universitaria en Chile, junto con evaluar su impacto en los docentes que participan de ellos y sus respectivos estudiantes.

El otro estudio por destacar es le investigación de la Dra. Roxana Acosta, “Transferencia de la formación docente universitaria un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la universidad católica del norte (Chile)”, la cual tuvo como propósito el evaluar la transferencia de los aprendizajes obtenidos por el profesorado participante del programa de formación docente, a la práctica docente. En cuanto al Modelo de Evaluación de Impacto utilizado se aplicó un MEI de diseño mixto.

El primer estudio corresponde a un MEI de Modelos integrados, ya que su enfoque metodológico compatibiliza los procesos con los resultados. La segunda de las investigaciones destacadas -en este marco conclusivo- corresponde a un MEI orientado a los procesos ya que implicó una serie de variables vinculadas e interrelacionados entre fases de desarrollo del programa de formación.

Del análisis de los 4 estudios finales seleccionados se puede colegir que tres de estos obedecen a un MEI, y que permiten colegir en algunas de sus fases un nivel de indagación de impacto asociado.

En cuanto a la temporalidad del MEI tres de los cuatro estudios seleccionados corresponden a un modelo *Expost*, es decir, esta evaluación se ubica al intermedio y/o al final de la implementación de una intervención, y tiene como propósito el determinar si hubo cambios en el bienestar de la población o público objetivo; su magnitud es atribuible a la intervención. Solo el estudio de Marchant (2017) corresponde a un MEI *Exante*, ya que metodológicamente se trata de simular el efecto de un proyecto antes de que este se ponga en práctica o entre en operación.

En síntesis y para dar respuesta al objetivo general de esta investigación podemos determinar -a la luz de los resultados- que los Modelos sobre evaluación de impacto utilizados en Chile para medir los programas formativos docentes en educación superior en el periodo 2017-2023 (en los límites de los estudios analizados) adscriben en conformidad a su propósito a los Modelos integrados y a los Modelos de procesos. En cuanto a su pertinencia temporal tres de los estudios adscriben al Modelo *Exposts* y solo uno al Modelo *Exante*. El nivel máximo de análisis se observa que dos de los 4 estudios finales están en el nivel transferencia, uno aborda solamente el nivel de satisfacción o reacción, mientras que el estudio restante consigna un modelo que logra abarcar los niveles de reacción, aprendizaje, transferencia y resultados, es decir, completa los 4 niveles de indagación de impacto.

Se sugiere incluir en el trabajo de campo a los Centros de Apoyo Docente o del Aprendizaje en las IES chilenas, ya que son estas unidades las que por norma general realizan los programas de formación continua destinados al cuerpo docente universitario.

Finalmente es propicio hacer referencia a la dificultad encontrada en la realización de esta investigación, y que se tiene relación con los vacíos de una definición y teoría propias de la evaluación de impacto en programas formativos en educación superior. En este sentido el presente trabajo se organizó con el fin de aportar a una mejor comprensión del concepto de evaluación de impacto y sus modelos en el contexto de la educación universitaria.

BIBLIOGRAFIA

- Abdala, E. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Montevideo, Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Recuperado de <https://bit.ly/2tIEetv>
- Abdala, E. (2014). Esbozo de la dinámica histórica y algunos aspectos de los sistemas nacionales de formación profesional en América Latina. Serie Macroeconomía del Desarrollo. CEPAL.

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b6e43ace-33a5-4e30-a6e9-66016d12c1f4/content>

- Acosta, R. (2017). *Transferencia de la formación docente universitaria: Un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile)* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/187066>
- Aguire.K. Arias.R, Ramos.R, (2022).Apuntes sobre la identidad docente en la educación superior como guía para la calidad y gestión académica.*Revista de Investigación e Innovación y Tecnología*. Volumen 1, Número 2. <https://journal.gnosiswisdom.pe/index.php/revista/article/view/25>
- Araya-Pizarro, S., & Verelst, N. (2023). Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile. *Educación*, XXXII (62), 5-32. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.010>
- Baldwin y Ford (1988) Baldwin, T., y Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105. <http://doi.org/cq3btj>
- Biencinto y Carballo (2004) Biencinto, C., y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2),101-116. doi: <http://doi.org/dmcr>
- Bravo, B; Fernández; Miranda, J. (2018). La evaluación de impacto en la formación inicial de docentes *Atenas*, 43(3), 38-47, <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153003/478055153003.pdf>
- Brika, S.K.M., Algamdi, A., Chergui, K., Musa, A.A., & Zouaghi, R. (2021). Quality of Higher Education: A Bibliometric Review Study. *Frontiers in Education*, 6 (May), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.666087>
- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51(1), 109-125. <http://doi.org/c2x8>
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. <http://doi.org/c2wx>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). (2022). Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del Subsistema Universitario (Actualización). <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/INTRODUCCI%20c3%93N%20A%20LOS%20CRITERIOS%20Y%20EST%20c3%81NDARES%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%20c3%93N.pdf>

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2013). «Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica». En: Lieberman, A. y Miller, L. (eds.). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro, 65-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=905220>
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53–80. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.655>
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton e Y. Sawano (Eds.). International Handbook of Lifelong Learning. London: Kluwer, 473-500.
- Feixas, M.; Fernández, A.; Lagos, P.; Quesada, C. y Sabaté, S. (2015). «Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes». *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 401-416. <https://educar.uab.cat/article/view/v51-n1-feixas-lagos-fernandez-sabate>
- Fernández, I. y Márquez, D. (2014). «Formación docente, ¿un concepto en crisis?: Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español». En: Monereo, C. Enseñando a enseñar en la universidad: La formación del profesorado basada en incidentes críticos. Barcelona: Octaedro, 251-293. https://www.researchgate.net/publication/270105118_Formacion_docente_un_concepto_en_crisis_Situacion_actual_y_tendencias_emergentes_en_las_universidades_del_Estado_Espanol
- Ford y Weissbein (1997) Ford, J., y Weissbein, D. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41. <http://doi.org/cmbghx>
- Garzón (2008) Garzón, A. (2008). Modelo EIFO para la evaluación del impacto de la formación en la organización. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://goo.gl/4acJJy>
- [Gertler, P;](#) [Martinez, S;](#) Rawlings, L .(2016). La evaluación de impacto en la práctica: Segunda edición. <https://publications.iadb.org/es/la-evaluacion-de-impacto-en-la-practica-segunda-edicion>
- Holton (2005) Holton, E. (2005). Holton’s Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54. <http://doi.org/dqj7v>

- Kirkpatrick, D. (1999). Evaluación de las acciones formativas: Los cuatro niveles. Barcelona, España: Gestión 2000
- Koseoglu, R. Rahimi, F. Okumus, J.(2016).Bibliometric studies in tourism, Annals of Tourism Research, Volume 61,Pages 180-198,ISSN 0160-7383, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016073831630144X>
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Marchat,J. (2017). La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/46488>
- Marilao, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos b-learning: Los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile. Universidad Católica, Facultad de comunicaciones. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28464>
- Martínez-Corona, J, Palacios-Almón, G, y Juárez-Hernández, L. (2020). Análisis de validez de constructo del instrumento: “Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento”. Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 10(19), pp. 153-165. <https://www.redalyc.org/journal/5045/504562644009/504562644009.pdf>
- Naranjo.M(2022).*Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo Escenario de las políticas educativas* <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187094/Calidad-en-Educacion-Superior-y-procesos-de-mejora-continua-frente-a-un-nuevo.pdf?sequence=1>
- Norton, L.; Richardson, J. T. E.; Hartley, J.; Newstead, S. y Mayes, J. (2005). «Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education». Higher Education, 50, 537-571. https://www.researchgate.net/publication/42795486_Teachers'_Beliefs_and_Intentions_Concerning_Teaching_in_Higher_Education
- Parra Robledo, R., & Ruiz Bueno, C. (2020). Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 44(2), 512–524. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.<http://www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/20737/20577>
- Pineda, P. (2011). Cómo medir el impacto de la formación: Un ejemplo del sector sanitario. *Formación* XXI, 18, 407-421. <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn27/0211819Xn27p119.pdf>

- Pineda, P.; Quesada, C. y Ciraso, M. (2011). Evaluating training effectiveness: Results of the FET model in the public administration in Spain. The 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai, China. https://www.researchgate.net/publication/235908511_Is_Training_Effective_Evaluation_of_transfer_factors_with_FET_in_the_Public_Administration_in_Spain
- Ramos, F., Meizoso, M., y Guerra, R. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 114-124. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000200014
- Rojas & Gonzales, (2019). ¿Cómo evaluar la efectividad de los programas de desarrollo docente? Núcleo Milenio Experiencias Estudiantes en la Educación Superior en Chile: Por Qué y Para Qué. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/01/Brief3_NMEDSUP1.pdf
- Requena, M. (2020). La cartografía conceptual: fundamentos, características y aportes. En Análisis y reflexiones en torno a la metodología de la investigación y el desarrollo humano. México. https://www.researchgate.net/publication/344306033_La_cartografia_conceptual_Fundamentos_y_caracteristicas
- Robledo, R. & Ruiz, C. (2020) Evaluación de impacto de los programas formativos: aspectos fundamentales, modelos y perspectivas actuales. *Revista Educación*, 2020, 44(2), Julio-diciembre. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00541.pdf>
- Román, M. (2017). La evaluación de impacto de la formación. Una aproximación desde los modelos clásicos y las experiencias de investigación. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(3), 116-129. <https://bit.ly/2WvGdwR>
- Servicio de Información en Educación Superior (SIES). (2023). Informe: Matrícula en Educación Superior en Chile. <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-en-Educacion-Superior-2023-SIES.pdf>
- Stes et al., 2015 Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*, 51(1), 13-36. <http://doi.org/c2x>
- Tobón, S. (2017). Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías. México: CIFE. https://www.academia.edu/38975456/Art%C3%ADculo_Cartograf%C3%ADa_Conceptual
- Villalobos, T., Treviño, E., Carrasco, A. y Wyman, I. (2019) La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. y Flores,

L. (Eds) De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena. (pp. 387-422). Santiago: Ediciones UC

Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educación*, 47, 181-197. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20134>

TRANSFERENCIA DEL RECONOCIMIENTO DE CANTIDADES EN LA EDAD PREESCOLAR. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO.

**Juan Roberto Mena Galvez
Carlos Luis Fernández Peña
Xiomara Morejón Carmona
Jorge Luis Mena Lorenzo**

Recibido: 19-10-2023
Aprobado: 15-11-2023
Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

Juan Roberto Mena

Galvez*

Carlos Luis Fernández

Peña**

Xiomara Morejón

Carmona***

Jorge Luis Mena

Lorenzo****

Cuba

cubano. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Departamento Pedagogía Psicología. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Correo electrónico:

menagalvezjuanroberto@gmail.com

ORCID:

<http://orcid.org/0000-0002-8351-0422>

cubano. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular del Departamento de Matemática. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba

Correo electrónico:

carlos.fernandez@upr.edu.cu

ORCID:<http://orcid.org/0000-0001-6833-0055>

TRANSFERENCIA DEL RECONOCIMIENTO DE CANTIDADES EN LA EDAD PREESCOLAR. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO.

Transference of quantity recognition in the preschool age. Process characterization

RESUMEN

El escrito trata sobre el proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en la infancia preescolar. Tiene como objetivo establecer las características esenciales del proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en los preescolares de un centro de educación primaria ubicado en el Consejo Popular “Hermanos Cruz” del municipio Pinar del Río. Se sigue un enfoque investigativo de carácter mixto para delimitar las principales características del objeto mediante la utilización de métodos teóricos y empíricos. Se constató que el proceso estudiado manifiesta rasgos positivos relacionados con la planificación, organización e implementación del proceso. Entre los rasgos negativos se constataron insuficiencias en el orden metodológico para tributar al desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades de modo intencionado en las niñas y niños.

Palabras clave: reconocimiento de cantidades, transferencia, aprendizaje, edad preescolar

cubana. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Departamento Preescolar. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Cuba.

Correo electrónico:
xiomara.morejon@upr.edu.cu

ORCID:
<http://orcid.org/0000-0002-2380-5712>

Cubano. Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático. Vice-Presidente Científico-Pedagógico, Instituto Superior Politécnico Gregorio Semedo, Namibe, Angola

Correo electrónico:
jorgemenalorenzo@gmail.com

ORCID:
<http://orcid.org/0000-0003-1364-6524>

Cómo citar este artículo:

Mena, J., Fernández, C., Morejón, X. & Mena, J. (2023). Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 6(11), p.p. 165 – 181.

ABSTRACT

The paper is about the process in which it seeks to develop the transfer of learning in preschool children, in the area of quantity recognition. It aims to establish the main characteristics of the development process of the transfer of the recognition of quantities in the preschool children who belong to a primary education center located in the “Hermanos Cruz” Popular Council of the Pinar del Río municipality. A mixed investigative approach is followed in order to delineate the main characteristics of the object through the use of theoretical and empirical methods. It was found that the studied process manifests positive features related to the planning, organization and implementation of the process. Among the negative features, insufficiencies were found in the methodological order to contribute to the development of the transfer of recognition of quantities intentionally in children.

Key words: quantity recognition, transfer, learning, preschool age

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo en la edad preescolar se orienta al logro del máximo desarrollo integral de la personalidad. También busca contribuir al surgimiento de formaciones psicológicas que creen las bases para su integración a las condiciones de la edad escolar (López Hurtado, 2004). Es necesario entonces, la formación de funciones y propiedades psíquicas que posibiliten la asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades y su posterior generalización a una amplia gama de situaciones y circunstancias (Franco, 2017).

Para ello, este proceso persigue que los niños en preescolar desarrollen habilidades, capacidades e intereses cognoscitivos durante la resolución de problemas de la vida cotidiana. Estos deben estar vinculados a los elementos del entorno, sus variaciones y relaciones. Por ello, su organización está sujeta a variaciones en dependencia de las necesidades, intereses y formas de apropiación del contenido por el niño, así como de otras particularidades de su aprendizaje (Torres et al., 2017).

En correspondencia con dicha idea, el nivel preescolar culmina con un diagnóstico que explora las posibilidades del niño para la asimilación del procedimiento de una tarea cognoscitiva, ejemplificado por la maestra y su posterior utilización en la resolución de una nueva tarea (Cruz y Cartaya, 2017a). El éxito aquí está condicionado en parte por las posibilidades del preescolar para transferir los contenidos aprendidos. De modo que, esta constituye una condición necesaria a lograr como paso previo a su ingreso a la escuela.

La transferencia de aprendizaje se entiende como la utilización de conocimientos, habilidades y vivencias afectivas asimilados con anterioridad para la solución efectiva de nuevas tareas que comparten similitudes con aquellas situaciones en que fueron aprendidos (Clerc et al., 2021; Gómez et al., 2012; Salmerón, 2013). Su desarrollo adquiere relevancia dada la marcada influencia que ejerce sobre el curso de un aprendizaje rápido y flexible dentro y fuera del sistema educativo (Bobrowicz et al., 2022). Por tanto, es importante crear las condiciones que permitan estimularla durante el proceso educativo.

Dichas condiciones han sido investigadas en varios estudios. Incluyen factores relacionados con las particularidades del período etéreo (Bains et al., 2022; Bobrowicz et al., 2020) y con la organización del proceso educativo (Cheng et al., 2021; Christie y Gentner, 2014; Hopkins y Skolnick, 2021; Lv et al., 2022; Mombo y Clerc, 2022; Richert y Schlesinger, 2022; Snyder y Mares, 2021; Strouse y Ganea, 2021; Tabaco y López, 2021; Urban y Urban, 2021; van Bers et al., 2020;

Es necesario, tomar en cuenta dichos criterios para tributar al desarrollo de la transferencia de los contenidos trabajados en la edad preescolar. Uno de ellos es el

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

reconocimiento de cantidades. Este se concibe como elemento básico para la posterior comprensión del número natural (Cruz Ruiz, 2001) e implica procedimientos mediante los que se percibe y nombra un conjunto dado de acuerdo a su potencia (Cruz y Cartaya, 2017b).

El conocimiento de las cantidades condiciona el futuro éxito académico en diferentes materias (Mera et al., 2019). Es necesario entonces, estimular los procesos psicológicos que permitan al niño aplicar dichos conocimientos a diferentes situaciones (Mera et al., 2022). Por tanto, deben utilizarse las oportunidades que ofrece la vida diaria para el reconocimiento y uso de las relaciones cuantitativas durante la educación preescolar (Verschaffel et al., 2017).

Debe enseñarse al preescolar el establecimiento de relaciones cuantitativas entre los objetos del medio y su transferencia a las actividades diarias (Cruz y Cartaya, 2017b), creando las bases que le permitan solucionar situaciones problemáticas que impliquen relaciones cuantitativas (Valdez et al., 2018). Esto se logra estimulando su comprensión del conocimiento matemático como condición para la posterior aplicación a nuevas situaciones (Alsina, 2020). Corresponde a los educadores implementar un proceso que contribuya desde sus objetivos al establecimiento de las condiciones psicológicas que posibiliten a las niñas y niños de la infancia preescolar el aprendizaje de los contenidos relacionados a las cantidades y aplicarlos en la solución de las diversas situaciones que forman parte del proceso educativo (Araujo y González, 2021).

En este punto, se han constatado una serie de manifestaciones en el proceso educativo de los preescolares del seminternado “Salvador González” del municipio Pinar del Río, de la provincia del mismo nombre, Cuba que manifiestan insuficiencias en relación al desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades. Ellas incluyen dificultades en los niños para aplicar a nuevas situaciones las relaciones cuantitativas relativas a las primeras 10 cantidades, insuficiencias en el diseño e implementación del proceso educativo en esta área como la falta de intencionalidad en el desarrollo de los procesos psicológicos en las niñas y niños que le permitan la transferencia de aprendizaje. Por tanto, el presente estudio se plantea como objetivo: establecer las características principales del proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en los preescolares del seminternado “Salvador González” del municipio Pinar del Río, de la provincia del mismo nombre, Cuba.

METODOLOGÍA

Para el estudio se seleccionó como población a un grupo del grado preescolar del seminternado “Salvador González”, ubicado en el Consejo Popular urbano “Hermanos Cruz” de la ciudad cabecera de la provincia Pinar del Río. Este grupo poblacional estuvo compuesto por las 2 maestras del grado y un total de 18 niñas y niños que integraban la matrícula. En tanto se pudo trabajar con la totalidad de sujetos inmersos en el proceso educativo la selección de la población siguió un criterio censal. La aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos tuvo lugar entre los meses de enero y junio de 2023.

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

El enfoque metodológico que orientó el diseño e implementación del proceso investigativo fue el Dialéctico y como método general el Dialéctico-Materialista. Ello permitió el análisis teórico del objeto investigado, así como la interpretación de los resultados obtenidos, en línea con los principios, leyes y categorías que propone este enfoque filosófico. Se asumió porque ofrece la posibilidad comprender las particularidades que adquiere el proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en los niños de edad preescolar, mediadas por las condiciones del contexto histórico concreto en que se implementa.

También permitió el análisis de las teorías consultadas, la comprensión de su evolución, así como el contraste con los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados. Influyó además en la implementación del proceso diagnóstico en tanto la selección de los momentos en los que se aplicaron los métodos respondió a la necesidad de observar al fenómeno objeto de estudio en su evolución y desarrollo.

El sistema de métodos teóricos utilizados estuvo integrado por: el histórico-lógico, el analítico sintético, el inductivo-deductivo, el enfoque sistémico estructural funcional y la modelación. Su utilización facilitó la integración del cuerpo de conocimientos teóricos relativos al objeto investigado y para el establecimiento de sus características esenciales. El análisis histórico-lógico, permitió el estudio de los antecedentes teóricos y metodológicos del proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en las niñas y niños de la infancia preescolar. El enfoque sistémico estructural, posibilitó el estudio del problema y del objeto, atendiendo a sus componentes y las interrelaciones, interconexiones y nexos establecidos entre ellos, desde las posiciones asumidas. La utilización de los métodos analítico-sintético y del inductivo-deductivo, permitió la constatación del problema, así como su estudio pormenorizado e interpretación de la información obtenida. La modelación facilitó la representación del objeto, de manera que posibilitara investigar las particularidades del proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en las niñas y niños de la infancia preescolar de un centro de educación primaria ubicado en el Consejo Popular urbano “Hermanos Cruz” del municipio Pinar del Río.

El cuerpo de métodos empíricos utilizados para la recogida de información estuvo integrado por: el Análisis de documentos (programa de Nociones Elementales de Matemática en la dimensión Educación y desarrollo de la relación con el entorno), Entrevista a las maestras, la Observación a diferentes formas de organización de la docencia (actividades programadas, actividades individuales) y Prueba pedagógica. Esto posibilitó la obtención, procesamiento y valoración de la información necesaria que permitiera el establecimiento de las características esenciales del proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en los preescolares del seminternado “Salvador González”.

El análisis, tabulación e interpretación de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los citados métodos y técnicas fue realizado orientado por un enfoque mixto. Este posibilitó la realización de un análisis de los datos obtenidos tanto desde el punto de vista cualitativo

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

como cuantitativo. Sobre esta base se pudo establecer las principales características del objeto estudiado.

La implementación de los métodos y técnicas utilizados para el diagnóstico siguió una secuencia lógica de etapas respondiendo a los objetivos con los que se seleccionó cada uno de ellos. Se aplicó el Análisis de documentos rectores en el mes de enero, la Entrevista a las maestras en el mes de febrero, la Observación a las actividades programadas e independientes se desarrolló entre los meses de marzo, abril, mayo y la aplicación de la Prueba pedagógica se realizó en el mes de junio.

RESULTADOS

Primer momento: Análisis de documentos

Fueron analizados documentos que orientan el trabajo de las maestras en el desarrollo de las Nociones Elementales de Matemática:

➤ Programa Educación para la primera infancia. Sexto año de vida

Se constató que en este documento se establecen una serie de objetivos para la edad de 5 a 6 años. En específico en la dimensión Educación y desarrollo de la relación con el entorno la derivación gradual permite comprender la necesidad de implementar un trabajo que estimule el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades. De este modo, uno de los objetivos generales para la edad se orienta a lograr que el niño de sexto año de vida demuestre el nivel de desarrollo alcanzado en relación a las habilidades, capacidades e intereses durante la solución de problemas de la vida cotidiana vinculados a los elementos del entorno como premisa de su preparación para el futuro ingreso a la escuela, idea que relaciona a los objetivos generales del proceso educativo del niño.

A su vez, este objetivo deriva en otro que se intenciona como parte del trabajo en la dimensión Educación y desarrollo de la relación con el entorno. En esencia, este se dirige a crear las bases que permitan al niño la solución de situaciones problemáticas que enfrenta en su vida cotidiana relacionadas a las características de los objetos, las relaciones cualitativas y cuantitativas en estrecha interrelación con la estimulación de intereses cognoscitivos durante su interacción con el entorno. Mientras que de este se deriva otro objetivo aún más específico relacionado a la identificación de las 10 primeras cantidades y sus símbolos numéricos en los objetos del entorno y sus representaciones en diferentes posiciones, mediante la acción de contar.

Además, se consideran válidas las orientaciones metodológicas establecidas en dicho trabajo para el tratamiento de la dimensión Educación y desarrollo de la relación con el entorno. Esta incluye la identificación o reconocimiento de cantidades. Desde aquí se establece la necesidad de la determinación de los objetivos a partir del desarrollo alcanzado por el niño; la estructuración del contenido en bloques lógicos así como su dosificación de manera gradual y sistemática; el establecimiento de relaciones entre los contenidos en los

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

planos intradimensión e interdimensión; el establecimiento de niveles de ayuda cuando el niño lo requiera; la utilización de procedimientos lúdicos e incentivar al niño para el autocontrol y valoración del resultado de su actividad.

No obstante, no se encontraron entre estas orientaciones otros requisitos importantes a considerar para el desarrollo de la transferencia de aprendizaje. Por ejemplo, no se observaron indicaciones para que desde el trabajo en esta dimensión se estimule que las niñas y niños una vez analizada la tarea a resolver, memoricen experiencias previas que puedan compartir similitudes con ella. Tampoco se estimula la comparación entre estas y la situación que debe resolver para establecer posibles similitudes que le permitan utilizar lo que ya conoce para la solución de la nueva situación.

Estas insuficiencias se extienden a otro requisito necesario para el desarrollo de la transferencia. No se encuentran referencias relativas al modo de diseñar e implementar de manera consciente un proceso educativo que sistematice la abstracción de las características esenciales del reconocimiento de cantidades estimulando su aplicación en un continuo que transite desde situaciones completamente similares hasta situaciones en contextos diferentes. Sobre esta base se pudo determinar la existencia de insuficiencias en los documentos rectores del proceso educativo para las Nociones Elementales de Matemática en cuanto a indicaciones metodológicas que favorezcan el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en las niñas y niños de la infancia preescolar.

Segundo momento: Entrevista a las maestras

Una vez interpretada la información recogida mediante el análisis de documentos se procedió a aplicar la Entrevista a las maestras. Se determinó realizar una entrevista grupal dado que, aunque ambas poseen la preparación necesaria para impartir los contenidos relacionados a las Nociones Elementales de Matemática se han especializado cada una en áreas específicas. De modo que ésta área la trabaja una sola maestra. No obstante, en este momento de la investigación se decidió indagar sobre el nivel de conocimiento que poseían ambas sobre el objeto investigado en tanto trabajan de modo complementario.

Se pudo constatar que, de modo general la planificación e implementación del proceso parte del nivel de desarrollo actual de los niños. Las maestras refirieron que al planificar el trabajo con los contenidos relacionados al reconocimiento de cantidades se establece el nivel de desarrollo de las habilidades previas que debe dominar cada niño para asimilar el nuevo contenido. Relacionado a esto se determina también el grado de desarrollo de los procesos cognoscitivos de cada niño, en estrecha relación con las habilidades intelectuales que se van desarrollando durante la edad.

También se constató que el grado de dominio del conocimiento que posee el niño antes de iniciar el trabajo con el contenido relativo a las relaciones cuantitativas es delimitado. Ello se realiza aun cuando esta dimensión de la formación no constituya elemento central entre los objetivos para la edad dada la preponderancia de las dimensiones desarrolladora y axiológica. No obstante, se tiene en cuenta porque la base de conocimientos resulta importante para el proceso de aprendizaje, en específico los conocimientos sobre las relaciones cuantitativas.

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

Otro elemento referido fue la importancia de la planificación de situaciones que compartan similitudes con las utilizadas para el trabajo con ese contenido. Relacionan las similitudes a los materiales utilizados y a los argumentos de las situaciones. Sin embargo, no hicieron referencia al establecimiento de similitudes relacionadas al carácter de las interacciones entre los sujetos que participan en las situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, también otorgaron peso en la planificación del proceso a la gradualidad de los niveles de complejidad en el tratamiento del contenido. Al mismo tiempo, señalaron la importancia del diseño de actividades en las que se manifieste una evidente relación entre los contenidos ya asimilados por los niños (operaciones conjuntistas: formación, reconocimiento, unión, descomposición por el carácter cualitativo, la comparación) y el nuevo (reconocimiento de cantidades: con estas operaciones conjuntistas, pero con un carácter cuantitativo).

En cuanto a la ejecución del proceso le atribuyeron un peso importante a motivar al niño a la utilización del reconocimiento de cantidades en las situaciones utilizadas durante las actividades programadas. Declararon que propician la transferencia cuando se rememoran contenidos anteriores en las subsiguientes actividades. Establecen conexiones entre los contenidos relativos al reconocimiento de cantidades con otros de la propia dimensión Educación y desarrollo de la relación con el entorno, así como con otras dimensiones que intencionan el desarrollo de la comunicación o la motricidad. Plantearon que esto contribuye a estimular que dicho contenido resulte significativo para el niño. Sin embargo, un tema a señalar aquí es que refirieron no siempre utilizar las experiencias cotidianas de los niños para lograr su motivación, aunque dadas las características de la edad como generalidad suelen manifestar vivencias afectivas positivas durante las actividades utilizadas.

Otro elemento al que le atribuyeron especial importancia y que refirieron realizar fue la creación de condiciones que faciliten al niño la abstracción de las características esenciales de la tarea que debe solucionar. También afirmaron realizar acciones que estimulen la reflexión metacognitiva en el niño en relación a su desempeño durante las actividades utilizadas para el trabajo con el reconocimiento de cantidades y su transferencia. De igual modo, declararon proporcionarle retroalimentación sobre el propio desempeño durante la actividad, de manera que pueda tener claridad en lo que hizo bien y en lo que se equivocó.

Las maestras también declararon que como parte de su accionar proporcionaban niveles de ayuda a las niñas y niños cuando no podían resolver una tarea por sí solos. Esto es un elemento que contribuye a que los preescolares realicen la recuperación y el mapeo entre situaciones similares. Sin embargo, este accionar se limitaba a la situación específica en que el niño o niña presenta dificultades para transferir los conocimientos asimilados, no constituyendo una práctica orientada de modo consciente desde el propio proceso para que asimile esas operaciones como procederes a utilizar cuando deba solucionar una tarea de reconocimiento de cantidades.

La evaluación del proceso de transferencia del reconocimiento de cantidades se realizó con un carácter procesal, donde constituyen objeto de la misma todos los elementos que integran el contexto educativo en que se desenvuelven maestras y niños. Refirieron la

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

evaluación del nivel de desarrollo por el que deben transitar niños y niñas, del propio desempeño de la maestra, la determinación desde la planificación del proceso de los momentos, vías, formas y escenarios en que se evaluará. No obstante, en este último aspecto se presentan limitaciones que dificultan la sistematización de la transferencia del reconocimiento de cantidades por los niños en tanto los escenarios utilizados se limitan al contexto del aula.

Declararon además la instrumentación de actividades en diferentes formas de organización de la docencia, lo que implica variación contextual del proceso, pero reconocieron como insuficiencia que no desarrollaban actividades en otros espacios donde los niños pudieran encontrar contextos con un mayor grado de similitud entre las situaciones pedagógicas en que se desarrolla la transferencia desde el proceso educativo y los contextos cotidianos en que ellos se desenvuelven fuera del ámbito escolar.

Tercer momento: Guía de Observación a actividades

Posterior a la aplicación de la entrevista fueron observadas un total 10 actividades programadas y 10 actividades independientes. Se constató que en cada actividad se partió del nivel de desarrollo actual de cada niño y niña. Esto implica la determinación del nivel de dominio de conocimientos, desarrollo de los procesos psicológicos y habilidades, así como la esfera axiológica como punto de partida para comenzar el trabajo con las relaciones cuantitativas con las niñas y niños.

Las situaciones utilizadas en las actividades siguieron una lógica en que se manifestaba la similitud entre ellas en cuanto al tipo de actividad y los materiales utilizados. Se encontró relación entre esto y la estructuración de las actividades, siguiendo una lógica que presentó un nivel de complejidad ascendente en correspondencia con el nivel de desarrollo que fueran mostrando los niños tanto en el plano individual como grupal. Esto pudo constatarse en las 20 (100%) actividades observadas.

De igual manera se pudo comprobar en las 20 (100%) actividades que el accionar de la maestra intencionó el establecimiento de relaciones entre el nuevo contenido a trabajar y los conocimientos ya asimilados por el niño. Esto concuerda con lo declarado en la entrevista en relación a la promoción de la significatividad del contenido durante las actividades. También correlaciona con indicaciones establecidas desde los documentos rectores analizados.

La creación de condiciones para que el niño aplicara los conocimientos asimilados en relación el reconocimiento de cantidades a nuevas situaciones pudo constatarse en las 20 (100%) actividades. Sin embargo, aunque se intencionó el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades hacia diferentes situaciones dentro de las actividades programadas, esto no abarca la sistematización a otros contextos similares cotidianos en que participa el niño fuera de la escuela. Relacionado a esto se constató que resulta insuficiente la utilización de temáticas adecuadas en relación con los intereses individuales de la totalidad de los niños preescolares.

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

En las 20 (100%) actividades se constató la utilización de situaciones que permitieron la sistematización de ejemplos que propiciaron la abstracción de las características esenciales de la tarea. O sea, se propició la sistematización de la orientación de la tarea a solucionar. Sin embargo, esto se limitó sólo a situaciones en el contexto del proceso dentro del centro escolar, aspecto que correlaciona con las insuficiencias detectadas en relación a la utilización de otras situaciones cotidianas.

Otro elemento comprobado en las 20 (100%) actividades resultó la realización de acciones que tributarán al establecimiento de relaciones entre las tareas o situaciones implicadas en el proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades. Esto correlacionó con el establecimiento de similitudes entre las situaciones utilizadas. También correlacionó con las posibilidades de que los niños notaran dichas similitudes entre la tarea a resolver y las que se habían trabajado con anterioridad.

Sin embargo, pudo constatarse la presencia de insuficiencias que afectaron al desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades por los niños y niñas. No se intencionó de modo consciente el establecimiento de impulsos didácticos que orientaran a los niños a recuperar mediante la memoria situaciones ya trabajadas que pudieran compartir elementos similares a la que debían resolver. Asociado a esto tampoco se constató como paso posterior el establecimiento de impulsos que de manera intencionada guiaran al niño a comparar ambas situaciones (la que debía resolver y la recuperada) en busca de una posible solución a la primera. Este tipo de acciones por parte de la maestra se limitó al establecimiento de niveles de ayuda cuando los niños no podían resolver por sí solos la tarea, algo que si fue constatado en las 20 (100%) actividades.

También pudo constatarse que en las 20 (100%) actividades la maestra creó las condiciones para que el niño reflexionase sobre su propio desempeño durante la solución de la tarea. De igual modo, en la totalidad de las actividades se comprobó el establecimiento de acciones que proporcionaron al niño retroalimentación sobre su desempeño durante la resolución de la tarea. Esto se estimuló mediante las interacciones maestra-niños y niños-niños.

Pudo comprobarse además la estimulación de relaciones entre los coetáneos en función de propiciar el establecimiento de niveles de ayuda. Esto se realizó fundamentalmente a partir de la organización del grupo durante las actividades teniendo en cuenta un equilibrio entre los niveles de desarrollo de los niños. Así, pudo observarse cómo fueron ubicados para el trabajo en equipos o con compañeros de mesa a niños con niveles de desarrollo diferente y se estimulaba la coevaluación del resultado del desempeño de cada uno por parte del compañero. Esto fue constatado en las 20 (100%) actividades.

Cuarto momento: Prueba pedagógica

Como prueba pedagógica se utilizaron situaciones propuestas por Cruz y Cartaya (2017). Estuvieron conformadas por ejercicios con conjuntos en los que los niños y niñas preescolares debían poner en práctica operaciones de unión, descomposición, comparación y reconocimiento por el orden cuantitativo. También implicaron el uso del conteo y el establecimiento de la relación parte-todo.

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

Se utilizaron con el objetivo de determinar el nivel de desempeño de los niños durante el proceso de transferencia del reconocimiento de cantidades. Para ello se seleccionaron en primera instancia situaciones similares a las trabajadas por las maestras en las actividades programadas. Se seleccionó además una actividad que fue desarrollada durante la forma de organización Actividad independiente con similitudes a la primera, pero en la que se varió el contexto.

En la primera situación se seleccionó una actividad en la que los niños y niñas utilizaron las figuras de cartón trabajadas normalmente en las actividades programadas de Nociones Elementales de Matemática. En la segunda se presentó una situación similar. No obstante, se implementó en el contexto de un juego donde los preescolares interpretaron los roles de los argumentos de la primera situación, con materiales diferentes en cuanto a tipos y dimensiones.

Los indicadores a medir fueron las operaciones a realizar durante el proceso de transferencia de aprendizaje: Analizar la situación, Abstractar la esencia de la situación, Recordar situaciones anteriores similares a esta, Comparar situación a resolver con la recordada, Aplicar solución conocida a la situación a resolver. Las principales dificultades manifiestas en los niños se relacionaron a las operaciones de Recordar situaciones anteriores similares a esta y Comparar situación a resolver con la recordada.

La primera situación 15 (83%) niños la solucionaron de manera independiente y 3 requirieron niveles de ayuda al tiempo de realizar las operaciones de descomposición y unión de las cantidades indicadas. Esto se relaciona al entrenamiento que poseían en este tipo de actividad en tanto comparte elementos muy similares a las utilizadas por las maestras en las actividades programadas.

Sin embargo, durante la segunda situación 11 (61%) niños requirieron niveles de ayuda al tiempo de realizar las operaciones de descomposición y unión de las cantidades indicadas. Esto se relaciona al cambio de contexto de la situación. Aquí fue necesario establecer ayudas a los niños en diferentes niveles. En un segundo nivel de ayuda, del total 11 niños que no lograron transferir lo aprendido a la nueva situación 7 (63%) fueron capaces de descomponer y unir las cantidades indicadas mientras que los 4 (36%) restantes necesitaron un tercer nivel de ayuda por parte de la maestra.

Estos niños no pudieron establecer por si solos una relación entre la primera y la segunda situación utilizadas. Los niveles de ayuda fueron encaminados a que, una vez analizada la segunda situación recordaran otra situación similar (la primera) que pudieran tomar como guía para resolverla. Para ello fue necesario además establecer niveles de ayuda que los impulsaran a encontrar similitudes mediante la comparación de las características de la primera y segunda situación. Una vez encontradas tales similitudes fueron impulsados a aplicar los procedimientos de descomposición y unión de conjuntos utilizados en la primera para solucionar la segunda.

Sobre esta base pueden establecerse como regularidades que caracterizan al proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en los preescolares del seminternado “Salvador González” del municipio Pinar del Río las siguientes:

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

- Adecuada determinación del nivel de desarrollo alcanzado por los niños en cuanto a base de conocimientos, habilidades, procesos cognoscitivos y vivencias afectivas.
- Utilización de situaciones pedagógicas que comparten similitudes entre sí.
- Estructuración gradual de los niveles de complejidad del contenido trabajado.
- Establecimiento de relaciones entre los cometidos asimilados por el niño y el nuevo contenido a trabajar.
- Adecuada motivación al niño para que aplique los conocimientos asimilados a nuevas situaciones pedagógicas.
- Adecuada sistematización de ejemplos que posibiliten la abstracción de las características esenciales de las situaciones trabajadas.
- Adecuada estimulación de la reflexión metacognitiva durante el desempeño de su propia actividad.
- Adecuada retroalimentación sobre los resultados de su desempeño.
- Insuficiente establecimiento de impulsos que inciten al niño a recordar situaciones anteriores relacionadas a la nueva que debe resolver.
- Insuficiente establecimiento de impulsos que inciten al niño a la comparación entre situación anteriores y la nueva a resolver para aplicar una posible solución.
- Insuficiente determinación y utilización de las temáticas de interés individuales para acercar el contenido a transferir a las experiencias cotidianas de los preescolares.
- El establecimiento de similitudes entre situaciones pedagógicas no abarca los contextos en los que el niño deberá aplicar el reconocimiento de cantidades fuera de la escuela.

DISCUSIONES

Los resultados del estudio realizado reflejan que el proceso de desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en los niños y niñas preescolares del seminternado “Salvador González” se caracteriza por presentar varios elementos distintivos. Su planificación toma en cuenta, para el inicio de las actividades que lo conforman, la determinación del nivel de desarrollo actual en que se encuentran los preescolares. Este constituye un elemento importante en la implementación del proceso educativo como plantean (Cruz y Cartaya, 2017).

Se parte del establecimiento del nivel de desarrollo de los niños en cuanto a conocimientos, habilidades, procesos cognoscitivos, valores y actitudes. Ello denota la importancia otorgada por las maestras a este aspecto para tributar al desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Se encuentran aquí puntos de contacto con el énfasis de Bobrowicz et al. (2022) en relación a la necesidad de conocer las diferencias individuales en cuanto a la base de conocimientos y la

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

autorregulación. De igual modo, se concuerda con criterios que señalan el papel de la sensorpercepción en la aplicación de lo aprendido por el niño a la solución de una nueva tarea (Snyder y Mares, 2021).

También se encuentra concordancia con resultados que señalan la significativa influencia de los procesos memoria y pensamiento sobre la transferencia de aprendizaje que realiza el niño preescolar. Su relevancia radica en la necesidad de que el preescolar identifique los aspectos relevantes de una situación nueva y recuerde modos de proceder aprendidos anteriormente para solucionarla (Bobrowicz et al., 2020; Bains et al., 2022).

En esta dirección se coincide con otros trabajos que también correlacionan al funcionamiento de la memoria con la transferencia de aprendizaje. Al respecto Richert y Schlesinger (2022) comprueban la importancia del uso de la memoria durante la transferencia de aprendizaje por niños preescolares. Mientras que Mera et al. (2022) afirman la relevancia de la memoria de trabajo para la aplicación de los conocimientos matemáticos tempranos a la solución de las diversas situaciones en que los niños preescolares participan.

Otro elemento característico del proceso estudiado en la presente investigación se relaciona a la determinación de las temáticas de interés de los niños como vía para el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades. Aunque se utilizan situaciones y temáticas que resultan atractivas para los preescolares en tanto estos demuestran interés durante el proceso, no se explota lo suficiente este aspecto. No se realiza un diagnóstico en que se determine los intereses de cada niño o niña, en relación a sus experiencias cotidianas individuales para tomarlos en cuenta en el diseño de las actividades.

Esto puede constituir un elemento que influya sobre las insuficiencias en la transferencia del reconocimiento de cantidades por los niños a nuevas situaciones. Esta afirmación se basa en el hecho constatado del papel que ejerce sobre este proceso el hecho de comprometer al niño con la tarea a partir de la utilización de situaciones y temáticas con las que se encuentre familiarizado (Hopkins y Skolnick, 2021). De modo que, su diagnóstico por las maestras constituye una necesidad para llevar a cabo un adecuado proceso educativo.

El proceso estudiado también se caracteriza por el diseño de situaciones similares durante las actividades planificadas e implementadas para el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades por los preescolares. Este constituye otro elemento positivo del mismo en tanto autores como Hopkins y Skolnick (2021) señalan la influencia de la similitud entre contexto de enseñanza y contexto en el que el niño debe aplicar la nueva información. Este último criterio es corroborado por variadas investigaciones (Clerc et al., 2021; Mombo y Clerc, 2022).

La estructuración gradual de los niveles de complejidad de las tareas utilizadas constituye otro aspecto positivo que tributa a la efectividad del proceso estudiado. Este aspecto correlaciona con las orientaciones metodológicas establecidas que enfatizan en la necesidad de estructurar el sistema de contenidos en bloques lógicos que permitan a su vez una adecuada dosificación (Valdés et al., 2018). También correlaciona con resultados encontrados por Strouse y Ganea (2021). Las posibilidades de transferencia de aprendizaje en esta edad se encuentran condicionadas por la presentación de los ejemplos en una

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

secuencia lógica. Esto favorece así la recuperación de ejemplos conocidos que pueden compararse con la nueva situación para encontrar similitudes relacionales entre ellas.

Otro elemento característico del proceso investigado resulta la sistematización de ejemplos que permitan a los niños preescolares la abstracción de características esenciales de la tarea o situación trabajada durante el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades. En este sentido se encuentran puntos de contacto con la constatada influencia que ejerce la presentación de ejemplos contrastantes que facilitan la transferencia de aprendizaje por el niño (Strouse y Ganea, 2021).

Por otro lado, durante las observaciones a las actividades programadas e independientes y en la implementación de la prueba pedagógica se constató la utilización de niveles de ayuda a las niñas y los niños. Dichas ayudas se establecen cuando el estudiante lo requiere en función de transferir los conocimientos asimilados para resolver una tarea de reconocimiento de cantidades. Sin embargo, esto no resulta suficiente para el desarrollo de la transferencia en los niños y niñas en tanto se limita a ofrecer las ayudas cuando no pueden aplicar los conocimientos asimilados a la nueva tarea.

En esta línea de pensamiento se considera insuficiente el trabajo realizado por la maestra porque no se ofrecen de modo intencionado y consciente orientaciones que lleven al niño a recuperar con su memoria situaciones anteriores similares a la que debe resolver y a la comparación entre ellas para la obtención de una posible solución. Esto encuentra sustento en los criterios que afirman que a la transferencia de aprendizaje se contribuye proporcionando instrucciones explícitas que ofrezcan una base orientadora al niño (Christie y Gentner 2014) estimulando así la formación de las estructuras cognoscitivas necesarias para realizarla (Strouse y Ganea, 2021).

El proceso estudiado se caracteriza también por la implementación de acciones que retroalimenten a los niños y niñas sobre su propio desempeño durante la transferencia del reconocimiento de cantidades. Este constituye un elemento positivo. Concuerda con posiciones que señalan la relación directa de correspondencia entre la retroalimentación proporcionada al niño y la efectividad de la transferencia de aprendizaje (van Bers et al., 2020) y con la necesidad de proporcionar retroalimentación continua desde los contextos de enseñanza aprendizaje (Lv et al., 2022).

También sobresale entre los elementos que favorecen al desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades las acciones que desarrollan las maestras para propiciar la interacción entre coetáneos. Al respecto se encuentra puntos de contacto con Tabaco y López (2021). Ellos señalan a la interacción de los niños con sus pares y con otros sujetos participantes en el proceso educativo como influyente en la creación de condiciones para que apliquen habilidades de pensamiento matemático a distintas situaciones de su vida cotidiana.

Unido a las acciones de retroalimentación al niño y estimulación de interacciones entre pares se pudo constatar la presencia de acciones que estimulan en ellos un pensamiento reflexivo. Su relevancia radica en la influencia que ejerce sobre la creación de condiciones en el plano psicológico que posibilitan al niño transferir lo aprendido (Cheng et al., 2021; Lv et al., 2022; Urban y Urban, 2021).

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

Con base en el contraste de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados con los principales resultados científicos consultados se considera que existen insuficiencias en el proceso educativo relacionado al desarrollo de las Nociones Elementales de Matemática en los en los preescolares del centro educativo estudiado. Éstas atentan contra el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en las niñas y niños que integran el objeto estudiado. El proceso estudiado cumple con requisitos metodológicos necesarios para el desarrollo de la transferencia de aprendizaje, pero no tiene en cuenta otros también importantes dada su influencia sobre la estimulación de los procesos necesarios para que los niños puedan transferir.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades constituye un elemento de especial importancia para tributar a crear las condiciones necesarias que garanticen la adecuada inserción de las niñas y niños preescolares al contexto escolar. Ello se reconoce en el establecimiento de los objetivos en los programas del currículo para la edad al establecerse objetivos dirigidos hacia la creación de condiciones que le permitan solucionar tareas y problema de la vida cotidiana (Valdez et al., 2018). También se reconoce al plantearse la necesidad de diseñar un proceso que los estimule a aplicar las relaciones cuantitativas a la solución de variadas situaciones dentro del contexto educativo (Araujo y González, 2021).

No obstante, el significativo papel de la implementación de algunas condiciones que favorezcan la estimulación de los procesos psicológicos que permitan al niño aplicar estos contenidos a nuevas situaciones como plantean Mera et al., (2019), Alsina, (2020), Snyder y Mares (2021), Tabaco y López (2021), Urban y Urban (2021), Richert y Schlesinger (2022) y Strouse y Ganea (2021) no parecen garantizar por sí solas el desarrollo de la transferencia del reconocimiento de cantidades en los niños y niñas de edad preescolar. Es necesario la integración su integración sistémica puesto que al no tenerse encuentra alguna de ellas el accionar del proceso educativo en esta dirección resulta insuficiente como se ha constatado en el presente estudio.

Es necesario incluir en el accionar didáctico de las maestras el establecimiento de impulsos didácticos que guíen a los niños hacia la recuperación y comparación de situaciones anteriores que puedan utilizar como referencia para la solución de las nuevas situaciones que se le presentan, como proponen Strouse y Ganea (2021). Ello se logra mediante la integración con otras condiciones como la sistematización de ejemplos que permitan a los niños y niñas abstraer las características esenciales de situaciones que presenten cierto grado de similitudes (Hopkins y Skolnick, 2021), siguiendo una secuencia ascendente en cuanto a niveles de complejidad (Strouse y Ganea, 2021)

BIBLIOGRAFIA

- Alsina, A. (2020) Itinerario de enseñanza para el álgebra temprana. *Revista Chilena de Educación Matemática*, 1(12), 5-20. <https://doi.org/10.46219/rechiem.v12i1.16>
- Araujo, Y. y González, M. (2021) Sistema de actividades integradoras para contribuir al desarrollo de la acción de contar en los niños preescolares. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2),00001. <http://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2509>
- Bains, J., Chang, K., Liu, R. y Pierce, M. (2022) Analogical Transfer of Tool-Dependent Problem Solving in Toddlers: A Replication and Extension Study. California Digital Library. University of California. <https://escholarship.org/uc/item/0667f7dg>
- Bobrowicz, K., Lindström, F., Lindblom, M. y Psouni, E. (2020) Flexibility in Problem Solving: Analogical Transfer of Tool Use in Toddlers Is Immune to Delay. *Frontiers in Psychology*, 11, 573730. DOI:10.3389/fpsyg.2020.573730
- Bobrowicz, K., Sahlström, J., Thorstensson, K., Nagy, B. y Psouni, E. (2022) Generalizing solutions across functionally similar problems correlates with world knowledge and working memory in 2.5 to 4.5 year olds. *Cognitive Development*, 62(2), 101181. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev..2022.101181>
- Cheng, H., Dai, D.Y., Yang, P., Zhang, J. y Cheng, H. (2021) QEOSA: Testing a Pedagogical Model of Creative Problem Solving for Preschool Children. *Creativity Research Journal*, 33(4), 388-398. <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1913558>
- Clerc, J., Marion, L., Paik, J.H. y Mileer, P.H. (2021) Cognitive flexibility and strategy training allow young children to overcome transfer-Utilization Deficiencies. *Cognitive Development*, 57, 100997. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100997
- Christie, S., y Gentner, D. (2014) Language helps children succeed on a classic analogy task. *Cognitive Science*, 38, 383-397. <https://doi.org/10.1111/cogs.12099>
- Cruz Ruiz, E.M. (2001) El mundo de las cantidades. Pueblo y Educación.
- Cruz, E.M. y Cartaya, L. (2017a) Selección de temas de Nociones Elementales de Matemática. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Cruz, E.M. y Cartaya, L. (2017b) El porqué de las nociones elementales de matemática en la edad preescolar. Pueblo y Educación.
- Franco, O. (2017) Introducción a la didáctica para escuelas pedagógicas. Especialidad Preescolar. Pueblo y Educación
- Gómez, C. B., Sanjosé, V. y Solaz-Portolés, J.J. (2012) Una revisión de los procesos de transferencia para el aprendizaje y enseñanza de las ciencias. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 199-227. DOI: 10.7203/dces.26.1934

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

- Hopkins, E.J. y Skolnick, D. (2021) Investigating the effectiveness of fantasy stories for teaching scientific principles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105047. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105047>
- López, J. (2004) Un nuevo concepto de educación infantil. *Pueblo y Educación*
- Lv, X., Li, L., Guo, L., He, T. y Liu, S. (2022) Game-Based formative assessment of analogical reasoning in preschool children: Support from the internet of things technology. *Sustainability*, 14(21), 13830. <https://doi.org/10.3390/su1421113830>
- Mera, C., Delgado, C., Aragón, E., Menacho, I., Canto, M.C. y Navarro, J.I. (2022) Contributions of the psychology of mathematical cognition in early childhood education using apps. *Frontiers in Psychology*, 13, 913970. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913970>
- Mera, C., Ruiz, G., Navarro, J.I., Román, B., y Aragón, E. (2019) APP diseñada para el entrenamiento de la matemática temprana. La estimación en la recta numérica. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 133-142. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1457>
- Mombo, W.T. y Clerc, J. (2022) Transfer of learning in young children: Magic digital or similarity based? *L'Année Psychologique*, 122(3), 471-512. <https:// Cairn.info/revue-l-anee-psychologique-2022-3-471.htm>
- Richert, R.A. y Schlesinger, M.A. (2022) Relations between fantasy and transfer of learning from storybooks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 222, 105474. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- Salmerón, L. (2013) Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de educación*, 1, 34-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480854>
- Snyder, M.N. y Mares, M.L. (2021) Preschoolers' choices of television characters as sources of information: Effects of character type, format, and topic domain. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105034. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105034>
- Strouse, G.A. y Ganea, P.A. (2021) The effect of object similarity and alignment of examples on children's learning and transfer from picture books. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 10541. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105041>
- Tabaco, K. y López, F.Y. (2021): La resolución de problemas matemáticos en preescolar a partir de las habilidades del pensamiento. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.51896/rilcods>
- Torres, Y.H., Martín, D.M., Castellanos, R.M. y Ramos, V. (2017) El empleo de los medios del proceso educativo para el desarrollo integral del niño en la primera infancia. *Praxis investigativa ReDIE*, 10(18), 36-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=6560778>

Transferencia del reconocimiento de cantidades en la edad preescolar. Caracterización del proceso

Juan Roberto Mena Gálvez, Carlos Luis Fernández Peña, Xiomara Morejón Carmona & Jorge Luis Mena Lorenzo.

Revista Estudios en Educación (2023), Vol. 6, Núm. 11, p.p 163 – 181.

- Urban, K. y Urban, M. (2021) Effects of performance feedback and repeated experience on self-evaluation accuracy in high and low performing preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 109-124. <https://doi.org/10.1007/S10221-019-00460-6>
- Valdez, M.C., Sampayo, I.C., Cárdenas, Y., Pérez, M., Cruz, C. L., García, S.A., Díaz, R., Uralde, M.N., Marzo, N.A., Vega, G.E., Moreno, V.E., Pentón, D., Amaro, T., Veja, L.L., Fernández, L., Herrera, N., Cáceres, Y., Aragonés, L., Duarte, M.,... M.C., Hernández, M. (2018) Educación de la primera infancia. Sexto de año de vida. Programa provisional. Pueblo y Educación.
- van Bers, B.M.C.W., van Schijnde, T.J.P., Visser, I. y Raijmakers, M.E.J. (2020) Cognitive flexibility training has direct and near transfer effects, but no far transfer effects, in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 193, 104809. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104809>
- Verschaffel, L., Torbeyns, J. y de Smedt, B. (2017) Young children's early mathematical competencies: Analysis and stimulation. CERME, 10, Dublin, Ireland. <https://hal.science/hal-018495595>

CONSIDERACIONES FILOSÓFICAS DE LA ÉTICA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

*Pedro Francisco Arcia-Hernández &
Alfredo Fredericksen Neira*

Recibido: 01-11-2023
Aprobado: 01-12-2023
Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

*Pedro Francisco Arcia-Hernández **

*Alfredo Fredericksen Neira ***

Chile

*Venezolano, Doctor en Ciencias de la Educación. Espacio DTC+, Facultad de Ingeniería, Universidad de Talca, Chile

Correo electrónico:
Pedro.arcia@utalca.cl

ORCID:
<https://orcid.org/0000-0003-4472-7642>

**Chileno. Diplomado en Literatura en Lengua Inglesa. Diplomado en Teologías Políticas y Sociedad. Investigador Independiente

Correo electrónico:
alfredericksen@gmail.com

ORCID
<https://orcid.org/0000-0002-1825-5947>

CONSIDERACIONES FILOSÓFICAS DE LA ÉTICA EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL.

•

Philosophical considerations of Ethics in Artificial Intelligence

RESUMEN

El propósito de este artículo es indagar y/o sondear sobre las consideraciones de la ética en la inteligencia artificial. El diseño metodológico se ajusta a las características de una Reflexión Documentada, con propiedades de trabajo referativo. Como técnica de recolección de información se empleó la revisión bibliográfica y el fenómeno experiencial de los investigadores, apoyado en la técnica de la narrativa testimonial. El trabajo se constituyó en tres tópicos temáticos: (i) Consideraciones preliminares sobre la Ética; (ii) Ética e Inteligencia Artificial: aspectos a considerar en el Ámbito Educativo y (iii) El acoso sexual: una limitante que riñe con la Ética y la Inteligencia Artificial. Para el análisis de la información se utilizó la hermenéutica, la reflexión permanente, el análisis de discurso y el sistema autor-fecha. Como conclusión se constituyó que se reafirma tesis de que la inteligencia artificial tensiona con la ética, que no solo se debe considerar preliminarmente lo qué es ética, sino, además, se deben observar con rigurosidad los principios que orientan el comportamiento humano.

Palabras clave: Ética, educación, inteligencia artificial.

Cómo citar este artículo:

Arcia-Hernández, P. & Fredericksen, A. (2023) Consideraciones filosóficas de la Ética en la Inteligencia Artificial. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 6(10), p.p. 182 – 198

ABSTRACT

The purpose of this article is to investigate and/or probe the ethical considerations in artificial intelligence. The methodological design adjusts to the characteristics of a Documented Reflection, with referent work properties. As a data collection technique, bibliographic review and the experiential phenomenon of the researchers were used, supported by the technique of testimonial narrative. The work consisted of three thematic topics (i) Preliminary considerations on Ethics; (ii) Ethics and Artificial Intelligence: aspects to consider in the Educational Field and (iii) Sexual harassment: a limitation that conflicts with Ethics and Artificial Intelligence. Hermeneutics, permanent reflection, discourse analysis and the author-date system were used to analyze the information. As a conclusion, it was established that the thesis is reaffirmed that artificial intelligence is in tension with ethics, that not only what ethics is must be preliminarily considered, but, in addition, the principles that guide human behavior must be rigorously observed.

Key words: Ethics, education, artificial intelligence.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este ensayo es hablar de la de la ética en la Inteligencia Artificial desde una concepción teórica-filosófica, dicha discusión se centra en la indagación y sondeo sobre las consideraciones de la ética en la inteligencia artificial (IA). De allí que, su recorrido teleológico busca desencadenar respuestas a dos preguntas válidas y, por lo demás, muy vigentes: ¿cómo riñe la ética en los dilemas que plantea la inteligencia artificial? y ¿cómo tensionan en el ámbito educativo? En tanto, la tesis se enuncia así: la ética riñe en contra de la inteligencia artificial, pues hay una sustitución de la actividad de pensar, propiamente tal. Como Objetivos Específicos de este ensayo se busca en primer término, describir las consideraciones preliminares sobre la Ética desde un matiz conceptual y ontológico; seguidamente se suma la pretensión explicar aspectos de la Ética y la Inteligencia Artificial en el contexto educativo y finalmente, estudiar el acoso sexual como una limitante que riñe con la Ética y la Inteligencia Artificial.

Para ello, fue preciso comprender ¿qué es la ética actualmente?, conocer sus principios, buscar sus raíces ideológicas y las dificultades que estriban en ella, así como el uso indiscriminado de la inteligencia artificial. Al respecto, los investigadores desde su impronta consideran que el concepto de ética no ha variado de ser una reflexión crítica sobre la moral, sin embargo, a la luz de la transformación digital se ha convertido que un “locus conflictivo”, esencialmente, a partir de la subjetividad de cada individuo. He ahí, precisamente, el “nudo crítico” que se relaciona con las preguntas de investigación en el ámbito educativo.

La Metodología de Investigación utilizada es del tipo Investigación Cualitativa, realizando el trabajo a través de fuentes escritas y usando variables de orientación analítica sobre nuestro peculiar Código Laboral y sus implicaciones en el derecho irrenunciable a la educación, la protección de la identidad personal y el derecho sobre la información privada. La hermenéutica y el análisis de discurso juegan un papel fundamental en el esqueleto metodológico del ensayo.

Así, el presente ensayo se estructura de la siguiente manera: En primer lugar, se realizan algunas consideraciones preliminares sobre qué es ética. Luego, se presenta la relación entre la ética e inteligencia artificial como aspectos a considerar en el ámbito educativo y, finalmente, el tema del acoso sexual: cómo éste ocupa un espacio que puede reñirse con la ética y la inteligencia artificial.

Consideraciones preliminares sobre la Ética

Tabla 1.
Elementos que determinan la moralidad de un acto esquematizado

Objeto del acto moral.	Respuesta a la pregunta: ¿qué estás haciendo? No designa el "objeto neutral" del acto físico , sino el contenido de la voluntad del agente. Corresponde a la intencionalidad del acto . Tradicionalmente denominado " fin próximo del acto " o finis proximus operis. Acto físico: poner dinero en la mano de alguien. Objeto: deducir impuestos. Hacer una donación.
Fin del acto moral.	Respuesta a la pregunta: ¿para qué o por qué lo haces? Designa aquello en vista de lo cual el acto es realizado. Corresponde a la intención del agente . Tradicionalmente denominado "fin del que obra" o finis operandi. Fin: pagar menos impuestos, ayudar al necesitado.
Circunstancias.	Designa las determinaciones concretas de una acción: Tiempo Lugar Modo Circunstancias: El dinero tiene su origen en el narcotráfico. Dinero ganado por medio de trabajo.

Fuente: Los autores (2023).

Ética e Inteligencia Artificial: aspectos a considerar en el Ámbito Educativo.

Tal y como propone Cárdenas (2023), la inteligencia artificial, riñe, principalmente, con los siguientes aspectos de la Ética:

(...) La transparencia en este proceso puede ayudar a garantizar que las decisiones tomadas por la IA sean justas y éticas.

Este tipo de transparencia también es importante en el monitoreo y evaluación de la IA. Los usuarios de la IA deben poder monitorear el desempeño de la IA y recibir información sobre cómo se están utilizando los datos para tomar decisiones. La transparencia en este proceso permitirá a los usuarios detectar cualquier sesgo o discriminación en la toma de decisiones y tomar medidas para corregirlo.

La transparencia también puede ayudar a mejorar la confianza en la IA. Cuando los usuarios comprenden cómo se toman las decisiones y cómo se utilizan los datos para tomar esas decisiones, es más probable que confíen en la IA y puede ayudar a prevenir la desconfianza y la preocupación pública sobre esta tecnología, lo que podría afectar su adopción y uso en la sociedad.

Responsabilidad y rendición de cuentas en la inteligencia artificial

La responsabilidad y la rendición de cuentas son temas importantes en el desarrollo y

uso de la inteligencia artificial (IA).

En ese sentido, no deben transgredirse los principios básicos de la ética, porque la inteligencia artificial sustituye el propio pensar. Hay que respetar los siguientes principios:

- 1) **La dignidad de la persona:** La dignidad del ser humano le viene por ser persona. No depende ni del color de la piel, ni de la edad, ni de lo inteligente o bello que sea, ni de la personalidad exuberante. La dignidad la tiene desde el momento del ser persona, es decir, desde la concepción. No la pierde ni por la maldad de su conducta (asesino, ladrón, violador) ni por tener un defecto físico, ni por padecer enfermedad de origen genético, ni por invalidez psíquica o senil. Todo ser humano, aún aquel reducido a estropajo humano, tiene la dignidad de persona libre, llamado a realizar su vocación.
- 2) **Dignidad de la Persona:** Descripción de algunas características. ¿Cómo expresar la riqueza profunda y multifacética de la persona? Solo el hombre, entre todas las criaturas es capaz de preguntar por el sentido, del por qué y del para qué de su vida y de la creación. La pregunta esencial en su vida y es permanente. El preguntar es posible porque la persona es consciente, se entiende a sí mismo como parte de la naturaleza, pero a la vez como mucho más que la mera naturaleza física. El hombre está en el mundo como sujeto consciente, con responsabilidad. Además, el hombre tiene “cuerpo” y es “cuerpo”. Su interioridad y su conciencia, son inseparables de su cuerpo y se manifiestan a través de él. Somos “cuerpo” y nos realizamos en y por el cuerpo. Somos alma en el cuerpo y cuerpo animado. Una unidad profunda, no necesariamente antagónica. El hombre es historia y es libertad. El hombre es indisociable a un antes y un después.
- 3) **Dignidad de la Persona: dimensión ética:** El primer y más importante principio orientador del alma y de toda acción social, política, económica y cultural de los hombres es la convicción de la dignidad esencial de la persona y que, por lo tanto, ella es el fundamento, la causa y el fin de todas las instituciones sociales. Todo ser humano es persona, cualquiera sea su edad, sexo, raza, credo religioso, desarrollo intelectual, etc. La persona es sujeto de deberes y derechos que dimanen de su propia naturaleza, por ser persona. Este es el corazón, el principio, el núcleo de la Declaración de los Derechos Humanos.
- 4) **Respeto, cuidado y promoción de la vida:** La vida es un valor en sí misma. Es tan importante que es el soporte y fundamento de los demás valores que el hombre desarrolla en su vida. Y, por ello, el hombre no debe comprometerlo. No puede jugar con su vida ni con la de los demás. No la debe exponer sin razones justificadas. No puede atentar contra la integridad de su cuerpo ni contra su vida. La vida humana es un bien pre-moral mientras la persona no haya tomado conciencia de su vida y trate activamente de ser sujeto de su vida, de conducirla y guiarla. La vida humana como valor ético implica el respeto hacia su propio cuerpo, signo de la vida, el respeto hacia la vida de las demás personas y el respeto hacia la naturaleza con la que vivimos en

relación profunda y sin cuyo aporte nuestra calidad de vida y finalmente nuestra vida, no sería posible. Es en esta relación donde se fundamenta la moral ecológica responsable por la buena vida presente y de las futuras generaciones. Los grandes atentados contra el valor de la vida tienen hoy su expresión en el aborto provocado, que asesina al hijo concebido en el seno de la madre; en la eutanasia que decide abreviar la vida de la persona, olvidando la inviolabilidad de la vida; y los diversos atentados contra la vida: atentados autoreferidos como el suicidio; el homicidio; las diversas formas de tortura física y psicológica, la violencia armada, la guerra, etc.

- 5) **El principio de la solidaridad:** El hombre no ha sido creado solitario, sino como ser esencialmente social. Compartimos todos la naturaleza humana. Estamos vinculados los unos con los otros. La persona es indisolublemente social. Es impensable solo. Es esencialmente referencia y encuentro y para vivir necesita el cuidado y atención física y nutricional de las personas, pero aún más, un tú que lo refleje. Es hombre es relación. No puede decir “yo” ni desarrollar su identidad sin un “tú” que le refleje su imagen con afecto y ternura. Pero no solo es la necesidad de relación interpersonal. También es relación social. Vive de otros, con otros, para otros. Todo lo que me rodea: mi ropa, el mobiliario del lugar donde estoy, la luz eléctrica, el agua potable, los caminos, el transporte público, etc., ha sido investigado, estudiado, diseñado y desarrollado por miles de personas diferentes. Detrás de cada objeto, como la máquina con la que escribo, hay vida y trabajo de muchas personas quienes no he conocido. Son parte de su vida que me sirve a mí. Además, vivo rodeado de miles y miles de personas.
- 6) **Principio de la subsidiariedad o el principio de la libertad de las personas, de su participación responsable y solidaria en el destino común.** Este principio implica proteger y resguardar los espacios de libertad necesarios para el despliegue y desarrollo de la persona humana y de las comunidades intermedias, Y, además significa impulsar y ayudar a las personas, grupos y comunidad intermedias a hacerse responsable de sus acciones; a aprender a asumir y vivir su historia, con todos sus condicionamientos y vicisitudes. La persona humana es condicionadamente libre, y está llamada (vocación profunda) a asumir y desarrollar su libertad viviendo su proceso psicosocial por el que pasa de la fase de niñez hacia la adultez y madurez. La libertad humana está condicionada por su estructura biológica: no puedo nadar como pez, ni tengo la visión del águila, ni puedo volar y planear como el cóndor. Mi libertad es humana.
- 7) **El principio de la opción preferencial por los pobres:** Es decir, por las personas, grupos sociales y pueblos desheredados que tienen graves dificultades para acceder a un nivel de vida digno en alimentación, vestuario, vivienda, educación, salud, seguridad social, etc., y/o que carecen de los bienes necesarios para su desarrollo como personas (afecto, familia, etc.). Los pobres materiales son quienes carecen de

los bienes esenciales para satisfacer necesidades básicas. También son pobres aquellas personas que carecen de bienes esenciales, especialmente de afecto, autoestima, seguridad psicológica, etc., y los discapacitados físicos dañados psicológicamente. Es en estos pobres en quienes el ideal de la persona aparece como más dañado. Si debemos defender y promover la dignidad de toda persona, debemos preocuparnos especialmente por los pobres. La solidaridad implica la necesidad de “acercarse”, es decir, pide y exige una actitud dinámica y vital. El “prójimo” no solo el que está cerca, por razones familiares, vecinales, afectivas, etc. El prójimo es aquel a quien yo le salgo al encuentro, aquel a quien me acerco, lo escucho, derribo las murallas sociales, psicológicas, culturales que nos separan, para atenderlo.

Luego, a partir de los principios, sería pertinente dar una reflexión sobre cómo se tejen respecto a la ética en contextos tecnológicos. Básicamente, que a partir de los principios se puede trabajar una relación entre “*avance tecnológico*” y “*protección de los derechos y valores humanos*”, en tanto que se debe (re)pensar continuamente sobre la ética mediante un diálogo constructivo, el futuro tecnológico puede ser innovador y permitir la superación de las limitaciones de cómo se riñe la inteligencia artificial con un horizonte ético que, hoy en día, asume dificultades, en tanto hay una genuina renuncia al pensar: se burocratizan procesos humanos, propios y personales, se deshumanizan procesos como la asistencia y la presencia de conflictos éticos y problemas morales en su uso, entre los propios profesionales, el paciente y la familia.

El acoso sexual: una limitante que riñe con la Ética y la Inteligencia Artificial.

A modo de ver de los investigadores, la inteligencia artificial puede prestarse para las denominadas formas de “Acoso sexual”, incluso, desde el ámbito laboral. El “Acoso sexual” tiene resguardo jurídico. En los “casos” de “Acoso sexual”, desde el ámbito laboral, se puede actuar de la siguiente manera:

Tabla 2.

Modos de actuación de un actuar ético

<i>¿Cómo debería actuar para dar una solución ética al caso?</i>	<i>Pasos concretos a seguir para actuar éticamente bien (¿con quién hablar?, ¿qué decir?, etc.).</i>
	<p style="text-align: center;"><u>Vías institucionales para enfrentar el acoso laboral en Chile.-</u></p> <ul style="list-style-type: none">● <i>Acoso laboral como riesgo laboral:</i> Obtener cobertura de S.A.E.P y eventual responsabilidad civil de empleador por daños económicos y morales causados a víctima de acoso laboral.● <i>Acoso laboral como práctica ilegal en el lugar de trabajo:</i> Vías institucionales para enfrentarlo y ponerle término.

a) **Denuncia administrativa ante Inspección del Trabajo** (“Si ves acoso, acusa”, porque siendo el acoso una discriminación arbitraria que perjudica la dignidad de una persona, la acción a emplear es la denuncia directa, ya que destaca abiertamente la falta de respeto y puede ser un ejemplo para los demás) para aplicación de multa al empleador por no cumplir deber legal de cuidar la vida y salud del trabajador o por atentar contra su dignidad. Debe decir que recibió un trato desigual y arbitrario que no está basado en la razón, prejuicioso e intolerable.

b) **Renuncia al trabajo con derecho a demandar indemnización por término de contrato.**

Problemas:

- Víctima pierde su empleo.
- Debe mostrar en juicio que fue objeto de acoso laboral.
- Reparación dependerá de años de servicios.
- Posibilidad débil de obtener reparación por daño moral.

c) **Recurso de protección por violación, perturbación o amenaza de una garantía constitucional.**

Problemas:

- Procedimiento solo eficaz en casos evidentes de acoso que vulneren claramente garantías constitucionales.
- No prevé reparación por daño causado.
- Solo pocos casos recientes acogidos por Cortes.

d) **Demanda judicial por violación de DDFF en nuevo procedimiento judicial especial:**

Nuevo procedimiento judicial de tutela de DDFF en el trabajo que entrará en vigor el próximo marzo 2008, que incluye medios para terminar acoso laboral y repararlo

Problemas de procedimiento judicial de tutela de DDFF:

- Aplicable solo cuando empleador sea directamente responsable de acoso laboral.
- Nueva institucionalidad sofisticada que requiere ser difundida y aplicada.
- Aún no puesta a prueba.

Entonces, respecto al acoso laboral en Chile se puede concluir que:

- Aumento de malestar en el trabajo en Chile suele atribuirse a incidencia de acoso laboral.
- No existen instrumentos jurídicos definidos ni eficaces que protejan adecuadamente del acoso laboral, sancionen a empleadores y subordinados acosadores, promuevan la prevención en los lugares de trabajo y garanticen la atención médica de las consecuencias nocivas para la salud de las víctimas.
- Ante ausencia de normas legales expresas sobre acoso laboral, el reconocimiento legal de la vigencia de DDFF en los contratos de trabajo y el funcionamiento de nuevas vías administrativas y judiciales para protegerlos, aconsejan orientar la preocupación del acoso laboral como vulneración de DDFF para obtener su corrección y sanción.

En cuanto a la reforma, estructural de los derechos fundamentales se aprobó el 2001, quedando dos opciones para el legislador:

- Guiarse por las normas del acoso sexual o,
 - Irse por la de los derechos fundamentales.
 - Conclusión: el Acoso sexual no es un ataque a la igualdad de las
-

personas.

Art. 2 Inc. 3 CT.- Son contrarios a los principios de las leyes laborales los actos de discriminación.

Es decir, este inciso nos dice que la discriminación se prohíbe en el ámbito del trabajo y al no distinguir la discriminación este inciso nos indica que ella puede operar en la etapa precontractual, durante la vigencia del contrato o un despido discriminatorio.

El artículo 2 inc.4 CT nos da el concepto de discriminación que nos dio la reforma laboral, y que es sumamente criticado.

Por su parte, la Constitución no da un concepto de discriminación, en cambio el Código del Trabajo sí lo da.

La Constitución prefirió no amarrarse restrictivamente a un concepto, porque habitualmente el concepto de discriminación opera como una noción limitada de la discriminación, ya que el día de mañana pueden haber supuestos discriminatorios que ni siquiera somos capaces de adivinar, y si es que damos ahora un concepto de discriminación, nuevas innovaciones del prejuicio discriminatorio pudiesen quedar fuera de esta definición. Por eso, es más razonable y jurídicamente más idóneo dar una definición ella.

Finalmente, tendríamos que decir que hay una concepción del acoso sexual, concepto legal que está en el art. 2 CT, que dice “las relaciones laborales deben siempre fundarse en un trato compatible con la dignidad de las personas.

Esta fue la innovación de la ley de 2005, que instituyó el acoso sexual, como ilícito específico en nuestra legislación, y que, además, incorporo una nueva norma al CT que habla de cómo las empresas deben prevenir los casos de acoso sexual, que actualmente es el art. 211 letra a, b, c, d y e. (leer).

El acoso sexual, actualmente está definido como una conducta que primero es de carácter sexual, o sea, lo que supone no es una conducta sexual sino un acercamiento o una oferta, no es que haya relaciones sexuales, sino que es una oferta o intento de acercamiento amoroso. Segundo, tiene que ser NO deseado por quien lo recibe, esto es legislación comparada es una de las versiones más conservadoras sobre el acoso sexual, porque exige que la víctima desde un primer momento sea inequívocamente contraria a la oferta sexual que se le propone y cuando hablamos de acoso sexual solemos hablar de un nivel de subordinación donde el empleador hace un abuso con mal uso de su poder de preponderancia para tratar de presionar a un subordinado/a para que acepte un coqueteo u otro; lo que significa que la víctima está en una situación de debilidad para manifestar claramente que no lo desea.

En la experiencia comparada ello no existe, porque se entiende que el acoso sexual no es, como en nuestra legislación, un atentado a la dignidad de la persona, sino que es, en la inmensa mayoría de las legislaciones, un acto discriminatorio, se acosa a los trabajadores más precarios, más inestables, mujeres, etc.

Por lo tanto, el acoso sexual en Chile es un ilícito volitivo, lo que lo hace ilegítimo es que la víctima manifestó con claridad y elocuencia que no quería ningún tipo de contacto sexual, lo cual pone muy difícil la situación para la víctima: 1° porque debe rechazar desde un principio y 2° porque el peso de la prueba forma parte de la víctima y 3° esto tiene que venir con una condición que es la posibilidad de que rechazar el acercamiento o relación sexual que propone el acosador pudiera significar alguna consecuencia negativa para quien recibe dicho acercamiento, por ejemplo, posibilidad de perder el empleo, reducción de salario, perder oportunidad de mejora laboral, etc.

El esquema del acoso sexual es básicamente el siguiente, comparar con arts. 211

y sgts.

Se debe distinguir entre las empresas que tienen, menos o 10 o más trabajadores, porque el art. 211 letra 1 y sgts. Lo que establece es que a partir de la entrada en vigencia de la ley (marzo, 2005) todas las empresas obligadas a tener un reglamento interno (las que tienen 10 o más trabajadores) deben incluir en dicho reglamento un capítulo especial acerca de la investigación y la sanción de las conductas de acoso sexual:

-Empresa con Menos de 10 trabajadores: Así las empresas más pequeñas que no tienen la obligación de tener un reglamento interno, en consecuencia, la denuncia de un acoso sexual aquí solamente se puede hacer ante la IT o directamente mediante una demanda laboral. Si yo voy a la T y denuncio que hubo acoso sexual la IT puede multar por el art. 184, por violación de DDFF, ese art. es el que obliga al empleador a tomar todos los resguardos para garantizar la integridad física y psíquica del trabajador. Por lo tanto, si hubo acoso sexual en esa empresa y el empleador no lo previno, la IT lo único que puede hacer es multar NO puede resolver el problema de la víctima.

¿Cuál es la situación de acoso sexual que tenemos en las empresas de menos de 10 trabajadores? Donde habitualmente quien acosa es el jefe, o el dueño de la empresa. Ante una situación de acoso ¿Qué puede ocurrir? Varias cosas.

+Supónganse que no es el dueño de la empresa sino un colega el que acosa. La víctima denuncia al colega ante el empleador, lo que puede hacer el empleador es despido al acosador. ¿Por qué lo despido? Por 160 n°1 letra b) incurrió en una conducta indebida de carácter grave y la letra b) habla de acoso sexual. ¿Cuál es el problema para el empleador? Va a tener que demostrar que hubo acoso sexual, ¿y como lo demuestra el empleador, si él no fue la víctima? El empleador tendría que demostrar en el juicio que la trabajadora nunca accedió y la inmensa mayoría de los acosos sexuales que conoce el profesor López, habitualmente la trabajadora NO es clara, porque teme que la despidan, ella nunca quiso, pero también estaba en una situación de presión que impedía una respuesta con claridad. Va a ser muy difícil despedir al acosador en virtud del 160 N° 1 letra b), en consecuencia, probablemente el acosador diga que hubo un despido injustificado y se le deben pagar IAS mas el incremento cuando se mal usa el art. 160.

+La otra alternativa es despedir, pero no al acosador, sino a la víctima. No se la despide según el art. 160 porque ella no ha cometido ninguna falta en el contrato, sino que se la despide por el art. 161, necesidades de la empresa.

Aunque puede pasar que el empleador despida al trabajador que acosa, pero tendría que probar la causal invocada, esta es, la del art. 160 N° 1 letra b), sino se logra probar el tribunal obliga a pagar IAS más un 80% de incremento. La Inspección del Trabajo como sabemos solo puede multar, multa que siempre es para el empleador, porque si el empleador acosa es él quien viola la letra b), pero si el empleador tolera un acoso, entonces viola el art. 184, que es su deber general de proteger la vida y salud de los trabajadores.

-Empresa con 10 o más trabajadores: ocurre el acoso y recordemos que en estas empresas los reglamentos tienen que tener una definición de acoso sexual, un procedimiento para recibir las denuncias y además cuáles son los procedimientos de investigación interna para saber si hubo o no acoso sexual. Hay una denuncia de un trabajador/a, las opciones de la empresa son:

***Investigar:** tiene que abrir algo así como un sumario interno adonde tiene que darle garantías de confidencialidad e investigación objetiva a las partes involucradas. La investigación incluso debe ir de la mano con algunas medidas precautorias, por ejemplo, que los involucrados sean cambiados de funciones. Recuerden: no se investiga de cualquier manera, sino que según el procedimiento previamente establecido en el reglamento interno de la empresa. La empresa

luego debe demostrar que se ciñó a ese procedimiento investigativo. Después de la investigación la empresa puede decir:

Hubo acoso, entonces, puede: a) Hacer nada, porque el reglamento interno puede decir “en los casos en que haya acoso, el empleador *podrá* aplicar una de las sgts. sanciones” el *podrá* es facultativo, entonces la empresa puede decir “no hicimos nada”: aplicar una Sanción verbal, por escrito, o multa y generar un despido del trabajador acosador, invocando art. 160 N° 1 Letra b). Y de nuevo se tiene el problema anterior, ¿cómo lo pruebo? El problema aquí está en la prueba. Eventualmente, la empresa puede no querer correr el riesgo de despedirlo porque si este despido es injustificado, esto es, el empleador no logra demostrarlo, la ley lo condena a pagar IAS más un incremento legal del 80%. La ley dice, si es que la empresa se somete al procedimiento investigativo previsto por la ley en el reglamento interno, y si se concluye que hay un acoso y despide al trabajador, éste tiene derecho a demandar por despido injustificado, pero pierde el derecho a reclamar el incremento. Es un estímulo para que las empresas investiguen. Y, si no hubo acoso: no hace nada.

***No investigar:** No hace Nada y se puede despedir al trabajador que acosa. El trabajador que se queda insatisfecho dice me despidieron por el 160 N° 1 letra b) yo voy a demandar por despido injustificado. Se demandan IAS más 80% de incremento. La ley le dice a la empresa que no despida sin investigar, sino que mejor investigue porque si se abre la investigación, se concluye que hay acoso y decide despedir al trabajador acosador, le conviene porque si el acosador demanda arguyendo que fue falsamente acusado de acosador, demanda solo por IAS, no por el 80% de incremento. El trabajador debe hacer sus descargos en la investigación.

¿Qué pasa si el empleador no hace nada? Lo que pasa en el 90% de los casos, ¿qué derecho tiene el trabajador/a víctima de acoso?

Tiene un último derecho, espero explicarlo al final de esta clase. Que es el art. 171:

-Art. 171 Despido Indirecto: el 160 es cuando el empleador le reprocha al trabajador un incumplimiento, el 171 opera al revés, es cuando el trabajador le reprocha un incumplimiento al empleador y se auto despide, así el empleador debe pagar IAS más incremento legal. Lo que le queda a esa trabajadora acosa es el art. 171.

¿Qué otro derecho tendrá hoy por hoy un trabajador que ha sido acosado sexualmente?

-Procedimiento de Tutela: vulneración de derechos fundamentales, la empresa viola los DDFF al tolerar, al permitir o no prevenir un acoso sexual del cual yo fui víctima. Ahí no hay que probar acoso sexual, sino que se prueba vulneración de DDFF, ello es más fácil de probar. En la práctica, todos los nuevos casos de acoso laboral, hostigamiento en el trabajo y acoso sexual se están tramitando por la vía del procedimiento de tutela de DDFF, no por las normas del acoso sexual, porque es mucho más fácil probarlo. Recuerdan que en el procedimiento de tutela existe la prueba indiciaria, no es necesario probar la violación de un derecho, sino que es necesario probar que la empresa tomo medidas sin haber previsto la consecuencia sobre los DDFF, y desde ese momento el juicio ya no se sigue contra la víctima, sino que se sigue la prueba contra el empleador, y el juez le pregunta ¿qué hizo usted para impedir acoso, hostigamiento o persecuciones como esta? Y si no hizo nada resulta que violo los DDFF, ¿Qué compensación puede pedir un trabajador que este empleador y que ha sido vulnerado en sus DDFF con acoso sexual? Ver art. 495 N° 3, art. que abre la posibilidad junto con el 171, de que una víctima de acoso sexual, laboral o violado en sus DDFF pueda demandar reparación de por daño moral.

Artículo 495.- *La sentencia deberá contener, en su parte resolutive:*

3. La indicación concreta de las medidas a que se encuentra obligado el infractor dirigidas a obtener la reparación de las consecuencias derivadas de la vulneración de derechos fundamentales, bajo el apercibimiento señalado en el inciso primero del artículo 492, incluidas las indemnizaciones que procedan [en plural, todas las indemnizaciones que procedan].

Fuente: Los autores (2023)

Lo laboral, entonces, se relaciona con lo educativo. Muchas veces, en el ámbito educativo se presta también para formas de “Acoso sexual” en lo laboral, en donde hay víctimas y victimarios. Es importante marcar una relación sobre “normativa laboral”, porque son muchos los “casos” de acoso y, en verdad, hay un resguardo legislativo que no se ha sistematizado muy bien.

Luego, a partir de este razonamiento, las consideraciones sobre la ética y la inteligencia artificial tienen que partir por el “*sujeto individual*”, pero, también, por la responsabilidad de quien monitoriza las actividades. Hay que considerar que cada realidad “socio-educativa” es diversa y que, muchas veces, se construye en base de la *imprevisibilidad e inmediatez* -y en esto sigo los planteamientos de Alan Touraine y Anthony Giddens-. También, hay que considerar que, en el ámbito educativo: “*La medida de todas las cosas en educación es la persona, y no los resultados observables y medibles productos de la escolaridad. En efecto, como dice el filósofo de la educación Richard Peters (1978), son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo*”. (Manuel Silva, 1998: 73). De esta manera (y con el uso indiscriminado de la inteligencia artificial), lo que se colige a partir de *habilidades cognitivas* desde de los Objetivos Fundamentales del subsector de Lenguaje y Comunicación (DEMRE), se ven anuladas.

A raíz de lo anterior, conviene ir apoyando en lo que respecta también al “tipo de aula”: la tradicional v/s la diversificada, pues aprendizajes del currículum son complejos y se pueden apreciar en desempeños de distinta naturaleza. También, tendría que decir que depende del educando como “*sujeto de reflexión*” el cómo puede reñir con su propia ética el uso indiscriminado de la inteligencia artificial. Además, si seguimos a Andrea Matamoros titulada en su tesis de Magíster en “Currículo y Comunidad Educativa”: “*Los significados que otorgan a su experiencia con la literatura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media en el Contexto del proceso de Enseñanza y del Proceso de aprendizaje*”- cuando plantea que, finalmente todo dependerá de *Lo deseable* v/s *La Realidad Práctica* entre las páginas 119-120:

Tabla 3.
Acerca de la praxis en el Aula Educativa

Lo deseable	La realidad práctica
1. Fortalecer el interés y gusto por la lectura habitual de obras literarias significativas reconociendo su valor como	1. El fortalecimiento y gusto por la lectura habitual de obras literarias se entrapa en el

experiencia de formación y crecimientos personales, y de conocimiento y comprensión de sí mismo y del mundo.

2. Comprender la importancia cultural de las obras literarias, relacionándolas con diversas manifestaciones culturales de la época de su creación.

3. Descubrir y proponer sentidos en torno a los temas planteados en las obras literarias, y proponer opiniones personales sobre ellos.

4. Expresar la interioridad personal y explorar la propia creatividad elaborando pequeños textos de intención literaria.

5. Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para: la identificación de los temas de interés en las obras leídas, y su detección en otras formas y modos de expresión y comunicación.

6. El reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto a creaciones de lenguaje, a partir de diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.

7. Comprensión e interpretación de las obras literarias en relación con el contexto histórico cultural en que se producen, dando oportunidad para la selección en diversas fuentes de información, de antecedentes sobre autores, épocas, contextos históricos y culturales en que se escribieron las obras leídas; movimientos o tendencias artísticas a las que pertenecen con las que se identifica o relaciona.

8. La evaluación del aporte e incidencia del trabajo de investigación literario en la comprensión e interpretación de las obras leídas y de los temas tratados en ellas.

9. Creación de textos breves e intención literarias (relatos, poemas, diálogos) en que se evidencien temas tratados en el repertorio de obras leídas, con el consecutivo propósito de que alumnos y alumnas expresen su mundo interior, la creatividad, a partir de elementos del lenguaje literario y de sus componentes básicos (referentes de teoría literaria).

desgano de los alumnos por leer, así como por el interés que otros medios como la tecnología (Internet) despiertan en los alumnos.

2. La cantidad de contenidos es excesiva y el contextualizar las obras se dificulta por la falta de tiempo que se produce en el aula.

3. El trabajo en la sala de clases se desarrolla a partir de escritos de carácter ensayístico que en ocasiones los estudiantes no logran desarrollar a cabalidad porque se genera una desconexión entre lo que se solicita entre el tema y lo que ellos producen.

4. Las lecturas se organizan en un plan de lecturas obligatorias que son por lo general de poco interés o resultan fomes. También se generan actitudes de apatía hacia la lectura y muchos estudiantes reconocen que nunca han leído una obra exigida para el semestre.

5. Se trabaja el análisis literario básico, reconocer los componentes del texto en fragmentos, cuentos u obras, en desmedro de un análisis interpretativo profundo de las obras leídas en las actividades de aula.

6. El componente de contextualización histórica se trabaja a nivel superficial; no obstante, tanto docentes y estudiantes consideran que es de gran importancia que se realice un trabajo de esta naturaleza.

7. La creación de textos con intención literaria se supedita a la realización de la actividad por el valor de la nota, que para los alumnos por el solo hecho de haberla ejecutado debe ser bien calificada

Fuente: Elaboración de Andrea Matamoros (2009)

Lo deseable, es, pues que los estudiantes no abusen de la inteligencia artificial. La praxis, en el devenir actual, indica precisamente lo contrario.

METODOLOGÍA

El presente artículo se ajusta a las características de una Reflexión Documentada, que según Valderrama (2010). Tiene propiedades de ser un trabajo referativo, el cual es una investigación que se realiza con el fin de recopilar información bibliográfica monotemática

sobre un determinado tema de investigación.

Como técnica de recolección de información, se emplearon la revisión bibliográfica y el fenómeno experiencial de los investigadores, apoyado en la técnica de la narrativa testimonial. Para el análisis de la información se empleó la hermenéutica, la reflexión permanente, el análisis de discursos y el sistema autor-fecha. El diseño metodológico se estructuró de la siguiente manera:

1. Introducción de la temática, apoyado en la narrativa testimonial y el fenómeno experiencial.
2. Revisión y selección de los tópicos teóricos.
3. Acopio documental del material seleccionado (fundamento teórico), en consonancia con la interpretación y hermenéutica de los investigadores en contexto con el eje temático y el objetivo de la producción escrita.
4. Descripción del protocolo metodológico.
5. Argumentación del estado conclusivo del producto escrito.

CONCLUSIONES

La ética como estilo de vida se refiere a la idea de que las personas deben incorporar principios éticos y morales en su forma de vivir y tomar decisiones diarias. En lugar de ver la ética como un conjunto de reglas o normas que se aplican solo en situaciones específicas, se trata de adoptar un enfoque ético en todas las áreas de la vida, desde las decisiones personales hasta las profesionales. Sin embargo, la disyuntiva aparece con la llegada de la era digital, pues, es preciso resignificar la dimensión axiológica del ser humano ahora que la mayoría de los aspectos de su vida están mediados por las tecnologías, pues, el acceso inmediato a la información y la cesión de nuestra privacidad son ahora parte de nuestro entorno.

Para los colaboradores, la ética es un ejercicio existencial y la existencia es producto de la interpretación ontológica heredada de las escuelas del conocimiento, en tanto, sus bases además de históricas, son filosóficas, epistemológicas e incluso, ideológicas. Ello permite describir la existencia a través de las edades del conocimiento desde las implicaciones del eclecticismo como corriente de interpretación histórica que produjo la mutación de dicho movimiento filosófico, siendo las edades Antigua y Medieval las que proliferaron significados existenciales desde los mitológico y divino. Así, en la filosofía antigua, filósofos como: Sócrates, Platón y Aristóteles abordaron la existencia y la naturaleza del ser. Platón, por ejemplo, planteaba que la existencia verdadera se encuentra en un mundo ideal y abstracto de las "Formas o Ideas". Aristóteles, por otro lado, enfatizó la existencia concreta y la observación del mundo físico, y desarrolló su filosofía a través de la lógica y la metafísica. Muchos siglos después y con el advenimiento de la Edad Media, la concepción

de la existencia estuvo fuertemente influenciada por el pensamiento cristiano y la teología. La existencia se vinculó estrechamente con la fe religiosa y la creencia en Dios como el creador del universo y la fuente última de la existencia.

A modo de cierre y bajo la consideración de entender la ética como un ejercicio existencial, hay que decir que se reafirman los planteamientos iniciales: que la inteligencia artificial tensiona con la ética, que no solo se debe considerar preliminarmente lo qué es ética, sino, además, se deben observar con rigurosidad los principios. En el ámbito educativo, se citó a Iriarte, donde se rescata la necesidad de transparencia en el desarrollo y uso de la inteligencia artificial y responsabilidad y rendición de cuentas en la inteligencia artificial.

Las limitaciones que en algún momento obstaculizan el trabajo se describen como dos dimensiones: la primera es la connotación que sobre ética tienen diversas disciplinas y su apego gnoseológico al significado de existencia otorgándole diversos significados, ninguno de los cuales dialoga con un acabo concepto de ética en la era digital y la segunda dimensión, es la escasa bibliografía que sobre ética digital o ética a tono de la inteligencia artificial existe en la literatura pertinente.

Finalmente, en el horizonte, entonces, se debe cuestionar a las autoridades y reflexionar sobre el rol que ejerce en la sociedad, abriendo espacios hacia una “nueva democracia” que sea capaz de combinar adecuadamente lo teórico con lo práctico, lo formal de lo material, de modo tal que no se diga una cosa y en la práctica se haga otra, para sí construir una sociedad más justa, igualitaria, libre, pluralista, que genere puentes hacia esta “nueva democracia”, que ya no considera una parcelación solamente del ámbito práctico, sino que vea a este concepto como un todo, como una combinación real material en la vida social del hombre, augurando un nuevo futuro de cara al siglo XXI

BIBLIOGRAFIA

- Apel, K.O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona, Paidós. Medio impreso.
- Billbeny, N. (1992). *Aproximación a la ética*. Barcelona, Ariel. Medio impreso.
- Boladeras, M. (1993). *Libertad y tolerancia. Éticas para sociedades abiertas*. Barcelona, Publicaciones de la UB. Medio impreso.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda. Medio impreso.
- Camps, V. (2016). *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Calpe. Medio impreso.
- Cardona, C.(1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid, Rialp. Medio impreso.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Tecnos. Medio impreso.
- Cortina, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid, Tecnos. Medio impreso.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos. Medio impreso.
- Fredericksen, A. (2023). *Cuadernillo Derecho Laboral I*, recuperado de [Calaméo - Cuadernillo Derecho Laboral I Alfredo Fredericksen Neira \(calameo.com\)](https://calameo.com), última visita: 17-01-23.

- Fredericksen, A. (2023). *Tensiones entre la ética de Patricio Aylwin, Albert Camus e Ítalo Calvino para llegar a la democracia* recuperado de [C](#)”, última visita: 21-12-23.
- Iriarte, R (2023). *Ética en la inteligencia artificial: Cómo asegurarnos de que la IA sea utilizada de manera justa y ética*, disponible en internet: “[\(18\) Ética en la inteligencia artificial: Cómo asegurarnos de que la IA sea utilizada de manera justa y ética | LinkedIn](#)”
- Matamoras, A. (2009). *Los significados que otorgan a su experiencia con la literatura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media en el Contexto del proceso de Enseñanza y del Proceso de aprendizaje*. Santiago: Chile, disponible en intranet: “[Los significados que otorgan a su experiencia con la literatura, docentes y estudiantes de Enseñanza Media en el Contexto del proceso de Enseñanza y del Proceso de aprendizaje \(uchile.cl\)](#)” [
- Silva A., M. (2002). *La práctica del discurso curricular*. Editorial Cerro Manquehue, Santiago. Medio impreso.
- Valderrama J. (2010). Preparación de un Artículo para ser Publicado en la Revista Internacional Formación Universitaria. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062010000100006.

DESARROLLO FONOLÓGICO MEDIANTE EL MÉTODO RASSIAS: RITMO Y FLUIDEZ EN LENGUA EXTRANJERA

*Chess Emmanuel Briceño Núñez &
Yoana M. Teixeira Robles*

Recibido: 05-11-2023

Aprobado: 06-12-2023

Publicado: 31-12-2023



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autores

*Chess Emmanuel Briceño
Nuñez **

*Yoana M. Teixeira Robles

Venezuela

*Venezolano, Licenciado en Educación Lenguas Extranjeras, Licenciado en Educación Integral, Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación, Magister en Lingüística. Docente-Investigador Independiente. República Federativa de Brasil.
Correo electrónico:
chesspiare@gmail.com

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-1712-4136>

** Venezolana, Licenciada en Educación: inglés. Docente-Investigador Independiente. República Bolivariana de Venezuela.

Correo electrónico:

yoana.teixeira@gmail.com

ORCID

<https://orcid.org/0009-0007-3538-3004>

DESARROLLO FONOLÓGICO MEDIANTE EL MÉTODO RASSIAS: RITMO Y FLUIDEZ EN LENGUA EXTRANJERA

Phonological Development using the Rassias Method: Rhythm and fluency in a Foreign Language

RESUMEN

El artículo examina el impacto del Método Rassias en la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera, enfocándose en fluidez y ritmo. La investigación cuantitativa se realiza en la Universidad de Carabobo, utilizando un diseño experimental. Tras la intervención pedagógica, se observa un progreso significativo en la fluidez y ritmo, respaldando la efectividad del Método. Aunque los resultados confirman la hipótesis, el estudio destaca la adaptabilidad del método a diferentes niveles académicos. La contribución al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras resalta que este método es una estrategia eficaz para mejorar la producción oral en inglés.

Palabras clave: Aprendizaje experiencial, enseñanza de idiomas, fluidez oral, Método Rassias, producción oral, ritmo comunicativo

Cómo citar este artículo:

Briceño, C.& Teixeira, Y.
(2023) Desarrollo
Fonológico mediante el
Método Rassias: Ritmo y
fluidez en Lengua
Extranjera. *Revista Estudios
en Educación (REeED)*,
6(11), p.p. 199 – 209

ABSTRACT

The article examines the impact of the Rassias Method on the oral production of students of English as a foreign language, focusing on fluency and rhythm. The quantitative research is conducted at the University of Carabobo, using an experimental design. After the pedagogical intervention, a significant progress in fluency and rhythm is observed, supporting the effectiveness of the Method. Although the results confirm the hypothesis, the study highlights the adaptability of the method to different academic levels. The contribution to the field of foreign language teaching highlights that this method is an effective strategy to improve oral production in English.

Key words: Experiential learning, foreign language teaching, oral fluency, Rassias Method, oral production, communicative rhythm.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras plantea un desafío constante, especialmente en aspectos fundamentales como la producción oral, donde la fluidez y el ritmo desempeñan un papel crucial (Bielak, 2022; Lopez *et al.*, 2021; Foster, 2020). Este trabajo de investigación se enfoca en explorar el impacto del Método Rassias en la producción oral de estudiantes que están en proceso de adquirir el inglés como lengua extranjera. La justificación científica y tecnológica de este estudio reside en la necesidad de abordar las dificultades que los estudiantes enfrentan al comunicarse en inglés de forma oral, y cómo el ya mencionado método, basado en técnicas teatrales, podría ser una herramienta efectiva para mejorar tanto el ritmo como la fluidez en este contexto.

La investigación se desarrolla en un contexto donde la fluidez oral se define como la integración de mecanismos psicolingüísticos, según la perspectiva de Galindo-Morales (2021). Además, la relevancia del ritmo en la comunicación, según lo señalado por Roach (1991), subraya la necesidad de abordar estos aspectos para lograr una comunicación efectiva en una lengua extranjera. Los estudiantes de idiomas, en mayor o menor medida, enfrentan desafíos en la producción oral, manifestándose a menudo en dificultades durante *role-plays*, entrevistas y diálogos, todos aspectos fundamentales que este estudio busca abordar.

La intervención pedagógica realizada introdujo a los estudiantes en los conceptos de ritmo y fluidez a través del Método Rassias, respaldado por la teoría de Asher (1966) sobre la Respuesta Física Total (del inglés *total physical respons*, un método que emplea la coordinación de movimientos físicos con instrucciones verbales para facilitar la adquisición del lenguaje) y en consonancia con enfoques constructivistas, este enfoque busca que los estudiantes aprendan mediante el movimiento y el entorno, centrándose en objetivos claros y precisos. El objetivo principal es determinar el efecto del Método Rassias en la producción oral en términos de ritmo y fluidez en conversaciones informales de los estudiantes mencionados. Para lograrlo, se plantea diagnosticar el nivel inicial, implementar la intervención pedagógica y evaluar el impacto del método en la producción oral después del entrenamiento.

La justificación teórica se apoya en la fusión de enfoques constructivistas y la implementación práctica del Método Rassias, con el objetivo de cultivar habilidades discursivas y fomentar el aprendizaje colaborativo. Desde el punto de vista metodológico, se destaca el enfoque cuantitativo, utilizando una rúbrica diseñada para evaluar el ritmo y la fluidez, con el propósito de ampliar las estrategias de evaluación docente. En el ámbito práctico, la justificación reside en la contribución al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo una nueva alternativa para mejorar la producción oral en inglés y beneficiar tanto a estudiantes como a sus profesores. Este estudio se presenta como un aporte significativo destinado a impulsar la eficacia de la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente en la mejora de la producción oral.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Método Rassias

El método ideado por John Rassias en 1960, se presenta como un enfoque revolucionario en el campo de enseñanza y aprendizaje de idiomas, siendo inicialmente aplicado con éxito en los idiomas griego y francés. Su filosofía educativa se basa en la inmersión total, la participación activa a la par de integrar técnicas innovadoras teatrales para facilitar un aprendizaje experiencial único (Dartmouth College, 2023).

Los académicos del Rassias Center indican que en el corazón de este método se encuentra la inmersión total, replicando el proceso natural de adquisición del lenguaje. Desde el principio, los estudiantes se sumergen por completo en el idioma objetivo, utilizando la lengua activamente en diversas situaciones comunicativas. La premisa es que la exposición constante y la práctica intensiva facilitan una comprensión más profunda y rápida del idioma (Mena-Vargas 2023). La dramatización y el teatro son elementos distintivos del Método Rassias. Actividades como juegos de roles y representaciones teatrales constituyen componentes esenciales para crear experiencias de aprendizaje dinámicas y memorables (Lugo-Rodríguez *et al.*, 2021) Esta incorporación no solo fomenta habilidades lingüísticas, sino también confianza en la expresión oral, la improvisación y la comprensión emocional del lenguaje

A diferencia de los enfoques convencionales, el Método Rassias destaca inicialmente el desarrollo de habilidades de comunicación oral antes de abordar la gramática escrita. La premisa subyacente es que, al centrarse en la expresión y comprensión oral desde el principio, los estudiantes construyen una base sólida para abordar aspectos más formales del lenguaje. Por ende, la metodología se caracteriza por su enfoque en el aprendizaje experiencial. Las actividades prácticas se diseñan meticulosamente para reflejar situaciones de la vida real, vinculando el lenguaje con experiencias significativas. Esto no solo promueve la memorización de palabras y reglas, sino también la internalización contextualizada del idioma, facilitando una comprensión más profunda y duradera. Un elemento clave en este método es fomentar la creatividad y la espontaneidad en el uso del idioma. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan la capacidad de expresarse de manera natural y fluida, contribuyendo así a la formación de hablantes competentes y seguros.

Experiencias recientes dan cuenta del éxito de este método en la didáctica de lenguas extranjeras. Investigadores como López-Bravo y Laglaguano-Morocho (2022), Vallejo-Bedón (2022), Franco-Arzapalo (2020), Narro-Torres (2019), Rendón-Castañeda (2019) evidencian en sus trabajos de investigación cómo este método ofrece un enfoque integral y dinámico para la enseñanza de idiomas. Su combinación única de inmersión total, dramatización, énfasis en la comunicación oral, aprendizaje experiencial y fomento de la

creatividad proporciona a los estudiantes un marco educativo enriquecedor. Más allá de la adquisición de habilidades lingüísticas, este método busca formar individuos con una conexión auténtica con el idioma, preparándolos para una comunicación efectiva en situaciones del mundo real.

El ritmo y la fluidez en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera

Es ampliamente reconocido entre los académicos que la enseñanza de lenguas extranjeras representa un desafío constante, especialmente en el ámbito de la producción oral, donde la fluidez y el ritmo desempeñan un papel crucial (Luchini, 2021; Zambrano, 2021; Barrios y Velásquez, 2020). En este sentido, la importancia de abordar las dificultades en la comunicación oral y explorar diversos métodos disponibles para los docentes como herramientas efectivas para mejorar la fluidez y el ritmo en este contexto se ha convertido en un tema de gran interés.

La necesidad de superar obstáculos en la expresión oral en lenguas extranjeras ha suscitado un creciente interés académico. Los docentes se enfrentan al desafío de seleccionar métodos apropiados que atiendan específicamente a la mejora del ritmo y la fluidez en el habla de los estudiantes. La elección y aplicación efectiva de estos métodos no solo impactan en la calidad de la enseñanza, sino que también influyen directamente en el desarrollo comunicativo de los aprendices.

La fluidez oral se concibe como la integración de mecanismos psicolingüísticos, según Galindo-Morales (2021), y la importancia del ritmo en la comunicación destaca la necesidad de abordar estos aspectos para lograr una comunicación efectiva en una lengua extranjera (Roach, 1991). La combinación de enfoques constructivistas y la aplicación del Método Rassias se justifica teóricamente, buscando desarrollar habilidades discursivas y promover el aprendizaje colaborativo.

A diferencia de enfoques convencionales, el Método Rassias pone énfasis en el desarrollo de habilidades de comunicación oral antes de abordar la gramática escrita. La metodología se destaca por su enfoque en el aprendizaje experiencial, diseñando actividades prácticas que reflejan situaciones de la vida real. Esto facilita la internalización contextualizada del idioma, contribuyendo a una comprensión más profunda y duradera. Un elemento clave del método es estimular la creatividad y la espontaneidad en el uso del idioma. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan la capacidad de expresarse de manera natural y fluida. Este enfoque contribuye a la formación de hablantes competentes y seguros.

En este contexto, reflexionar sobre cómo los métodos disponibles pueden adaptarse y utilizarse como herramientas efectivas para abordar las dificultades en la producción oral resulta esencial. La investigación y experimentación con enfoques pedagógicos, como el Método Rassias, que incorpora técnicas teatrales para potenciar la experiencia de aprendizaje, ofrecen nuevas perspectivas para mejorar la fluidez y el ritmo en la comunicación oral. Por

lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras requiere una atención especial a la producción oral, reconociendo la importancia crítica de la fluidez y el ritmo. Explorar distintos métodos y enfoques se erige como un elemento clave para satisfacer este desafío, proporcionando a los docentes herramientas valiosas para mejorar la calidad del aprendizaje y promover una comunicación efectiva en una lengua extranjera.

METODOLOGÍA.

La investigación sigue un enfoque cuantitativo, que se caracteriza por medir fenómenos en términos numéricos. Se clasifica también como preexperimental o experimento piloto, siendo un experimento que controla la variable independiente pero no las variables extrañas o dependientes. La investigación se basa en el Diseño 1 de Ary, Jacobs y Razavieh (1987), que comprende una preprueba, la aplicación del tratamiento experimental y una posprueba para medir nuevamente la variable dependiente.

La población de estudio incluye a todos los estudiantes de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo campus Bárbula, pertenecientes al cuarto y quinto semestre, totalizando 40 estudiantes. La muestra, seleccionada de manera no probabilística e intencional, consta de 16 alumnos de nivel intermedio-bajo con características socioeconómicas homogéneas.

La técnica de recolección de datos se llevó a cabo mediante una prueba oral comunicativa antes y después del experimento, evaluando el ritmo y la fluidez, y se implementó con el consentimiento informado de los participantes. Como instrumento para medir el nivel de producción oral en ritmo y fluidez, se utilizó una rúbrica, definida por Cano (2015) como un registro evaluativo con criterios y gradaciones de calidad. La validez del instrumento fue respaldada por la evaluación de expertos con amplia experiencia en la enseñanza de la lengua extranjera.

El procedimiento incluyó dos fases: diagnóstica y pedagógica. Durante la fase pedagógica, se aplicaron diversas técnicas durante seis sesiones, totalizando 3 horas y 15 minutos. Estas técnicas incluyeron *oral micrologue*, *debate*, *telephone calls in a foreign language* y *psychodrama*. La hipótesis de investigación plantea que el rendimiento promedio de los estudiantes del grupo preexperimental en la postprueba es mayor que en la preprueba. Para analizar esto, se utilizó la prueba *t-student* en la muestra, siguiendo el método de López (2012), permitiendo evaluar la hipótesis numéricamente y orientar la interpretación de los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Los resultados obtenidos de la investigación, al evaluar a estudiantes de nivel intermedio-bajo en la mención inglés, proporcionan una visión clara del impacto de la intervención pedagógica, centrándose en la mejora del ritmo y la fluidez en la producción oral en inglés.

En la preprueba, la mayoría de los estudiantes exhibieron deficiencias en ritmo y fluidez al entablar conversaciones informales en inglés. Las calificaciones más comunes fueron 15 puntos (31.3%), mientras que las calificaciones más bajas (19, 22 y 26 puntos) representaron el 6.3% cada una. Estos resultados señalan la necesidad de intervención pedagógica para fortalecer estas habilidades.

En la postprueba, se evidenció un notorio progreso. Las calificaciones de 28 y 26 puntos fueron las más frecuentes (18.8% cada una), reflejando un avance sustancial en el ritmo y la fluidez. Este cambio sugiere que la intervención pedagógica impactó positivamente en las habilidades orales de los estudiantes.

El análisis estadístico evidenció un aumento significativo de la media aritmética, pasando de 17.86 a 24.06, respaldando así la mejora en el desempeño oral. La desviación estándar experimentó un cambio de 3.98 a 4.37, indicando una mayor variabilidad respecto a las calificaciones después de la intervención. Esta modificación sugiere una ampliación en la distribución de las calificaciones, demostrando que la intervención tuvo un impacto diverso en el grupo.

La aplicación de la prueba *t de student*, con una prueba acumulada de 10.9640 y 72 grados de libertad, respalda estadísticamente la hipótesis planteada. Se rechazó la hipótesis nula, confirmando que el promedio del grupo preexperimental aumentó significativamente en la postprueba. Este hallazgo sugiere de manera concluyente que la intervención pedagógica fue efectiva.

Al comparar estos resultados con investigaciones anteriores, se destaca que el método en cuestión tuvo un impacto positivo en la producción oral en ritmo y fluidez. Al superar obstáculos comunes como el miedo escénico y la traducción literal, los estudiantes exhibieron un desarrollo sustancial en sus habilidades orales. La versatilidad del método se evidenció al adaptarse a aprendices universitarios, mostrando resultados comparables a estudios previos en contextos educativos distintos. La intervención no solo influyó en la mejora de la fluidez oral, sino que también generó un entorno de aprendizaje enriquecedor y motivador.

Por lo tanto, los resultados respaldan la efectividad del Método Rassias en el desarrollo de habilidades orales en inglés, específicamente en ritmo y fluidez. La intervención pedagógica no sólo fue exitosa en superar obstáculos comunes, sino que también demostró ser adaptable a diversos niveles académicos, consolidando su valor como estrategia pedagógica.

CONCLUSIONES

La investigación actual se centró en explorar el impacto del Método Rassias en la producción oral en aprendices del inglés como lengua extranjera, destacando los aspectos de ritmo y fluidez. La enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en la producción oral, presenta desafíos constantes, y la necesidad de abordar estas dificultades motivado por la elección de este enfoque pedagógico a partir de técnicas teatrales.

En líneas generales, los resultados obtenidos mediante la intervención pedagógica indican un progreso significativo en la producción oral de los estudiantes. La combinación de inmersión total, participación activa y técnicas teatrales propias del Método Rassias ha demostrado ser eficaz en mejorar la fluidez y el ritmo en situaciones de comunicación informal en inglés.

La investigación se basó en la perspectiva de que la fluidez oral implica la integración de mecanismos psicolingüísticos, y la importancia del ritmo en la comunicación subraya la necesidad de abordar estos aspectos para lograr una comunicación efectiva en una lengua extranjera. El Método Rassias, al centrarse en el desarrollo de habilidades de comunicación oral desde el principio, ofrece a los estudiantes una base sólida para abordar aspectos más formales del lenguaje.

La metodología adoptada, un enfoque cuantitativo con un diseño experimental preexperimental, permitió medir de manera numérica el impacto de la intervención. La muestra seleccionada de estudiantes de nivel intermedio-bajo proporcionó información valiosa sobre la efectividad del Método Rassias en un contexto específico. Los resultados de la investigación respaldan la hipótesis planteada, indicando un aumento significativo en el rendimiento oral de los estudiantes después de la aplicación del método. Las calificaciones en la postprueba reflejaron un avance sustancial en ritmo y fluidez, y el análisis estadístico respaldó de manera concluyente la efectividad de la intervención.

Al comparar estos resultados con investigaciones anteriores, se destaca que el Método Rassias no solo superó obstáculos comunes en la producción oral, como el miedo escénico y la traducción literal, sino que también demostró su adaptabilidad a diferentes niveles académicos. La intervención además influyó tanto en la mejora de la fluidez oral, así como en la generación de un entorno de aprendizaje enriquecedor y motivador.

Este estudio ofrece una contribución significativa al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente en la mejora de la producción oral. El método estudiado emerge como una herramienta pedagógica valiosa que, al integrar elementos teatrales, inmersión total y enfoque experiencial, puede potenciar de manera efectiva la fluidez y el ritmo en la comunicación oral en inglés.

Para futuras investigaciones, se sugiere explorar variaciones del Método Rassias en diferentes contextos y con diversas poblaciones estudiantiles, así como investigar la duración óptima de la intervención para maximizar sus beneficios. Estas áreas ofrecen oportunidades

para ampliar nuestro entendimiento y aplicación de este enfoque innovador en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas conclusiones respaldan la relevancia y la aplicabilidad práctica del Método Rassias como una estrategia pedagógica innovadora para mejorar las habilidades orales en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFIA

- Ary, D., Jacobs, L., Razavieh, A. (1987). *Introducción a la Investigación Pedagógica* (Segunda Edición) Nueva Editorial Interamericana.
- Bielak, J. (2022). To what extent are foreign language anxiety and foreign language enjoyment related to L2 fluency? An investigation of task-specific emotions and breakdown and speed fluency in an oral task. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221079319>
- Franco-Arzapalo, D.A. (2020). *El Board Game en la Expresión Oral en alumnos del segundo grado de primaria, 2016*. Repositorio Institucional de la Universidad de San Pedro, Nuevo Chimbote, Perú. Tesis para la obtención del Título Profesional de Licenciado en Educación Secundaria en la Especialidad de Idiomas con Mención en inglés-Francés. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/14957>
- Barrios, F. V. G., y Velásquez, E. P. (2020). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educere*, 24(78), 237-251. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284005>
- Dartmouth College. (2023). The Rassias Method. <https://rassias.dartmouth.edu/method/>
- Foster, P. (2020). Oral fluency in a second language: A research agenda for the next ten years. *Language Teaching*, 53(4), 446-461. <https://doi.org/10.1017/S026144482000018X>
- Galindo-Morales, L. (2021). Revisión sistemática sobre el Trastorno Específico del Lenguaje en escolares (TEL). Trabajo de Fin de Grado, Logopedia, Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/71787>
- Lopez, J. I., Becerra, A. P., y Ramírez-Ávila, M. R. (2021). EFL speaking fluency through authentic oral production. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 6(1), 37-55. <https://doi.org/10.18196/ftl.v6i1.10175>
- López-Bravo, R. O., y Laglaguano-Morocho, J. A. (2022). *Método Rassias para el desarrollo de la expresión oral del idioma inglés*. Tesis de Licenciatura, Universidad, Quito, Ecuador. Repositorio Digital UCE.
- López, J. (16 de diciembre de 2012). La Estadística: Una Orquesta Hecha Instrumento. <https://jlllopispez.com/2012/11/30/tema-4-correlacion/>
- Lugo-Rodríguez, N., Melón-Jareda, M. E., y Rodríguez- Pérez, Z. D. (2021). Juegos transmedia “Yo amo leer”: experiencias inmersivas, espacios de afinidad, aprendizaje

- conectado y creación de vínculo con la comunidad. *Contratexto*, (36). 179-202.
<https://dx.doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5237>
- Mena Vargas, N. P. (2023). La lectura intensiva y extensiva como vía para la enseñanza de la gramática del inglés como lengua extranjera. *Sinergia Académica*, 6(4), 30-43.
<https://doi.org/10.51736/sa.v6i4.157>
- Herbario. Blog de Wordpress.
<https://estadisticaorquestainstrumento.wordpress.com/2012/12/16/test-de-la-t-de-student-para-una-muestra/>
- Luchini, P. L. (2021). Mediciones de ritmo, grado de acento extranjero y fluidez discursiva. *Cadernos De Lingüística*, 2(1), e332. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id332>
- Narro Torres, F. B. (2019). *Método Rassias para la expresión oral de inglés en alumnos de Educación Primaria-Nuevo Chimbote, 2014*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Secundaria - Idiomas, Universidad San Pedro, Nuevo Chimbote, Perú. Repositorio Institucional de la Universidad de San Pedro. Recuperado de <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/7752>
- Rendón-Castañeda, K. D. (2019). Aplicación de la metodología Rassias® para la mejora de la expresión oral en inglés de los alumnos de 5° “B” de la escuela primaria “Agustín Domínguez B.” turno matutino. Repositorio BECENESLP. San Luis Potosí, México.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/293>
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology. A practical course* Second Edition. England: Cambridge University Press.
https://linkingphonetics.files.wordpress.com/2012/11/cambridge_p_roach_english_phonetics_and_phonology_nopw.pdf
- Vallejo Bedón, M. A. (2022). *Método Rassias en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés*. Trabajo de titulación modalidad Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros- inglés. Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/28795>
- Zambrano, O. E. C. (2021). Mejora de la fluidez del hablar en jóvenes aprendices de EFL mediante el uso de música. *Anuario Académico*, 67-85.
<https://ojs.uep.edu.py/index.php/anuarioacademico/article/view/225>



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

PROCESO DE RECEPCIÓN, REVISIÓN, ARBITRAJE Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

1. A partir de la recepción de un artículo en el correo electrónico del Editor de la Revista Estudios en Educación, se asume que es para ser sometido a su proceso de arbitraje, por lo cual el Editor enviará una carta de confirmación de recepción por correo electrónico al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en un plazo no superior a 5 días hábiles (de Chile).
2. Luego, el Editor efectuará una primera revisión del artículo para verificar lo siguiente: (a) si se ajusta a la línea editorial de la Revista, (b) si corresponde a un texto de corriente principal y (c) si cumple con los aspectos formales de presentación según lo establecido en las normas de publicación. Si no cumple satisfactoriamente alguno de estos 3 aspectos, el Editor informará de la situación a su(s) autor(a)(es)(as), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile), a fin de que adopten las acciones que consideren pertinentes.
3. Un artículo que apruebe esta primera revisión, será incorporado al proceso de evaluación, basado en el sistema doble ciego, por lo cual será remitido a dos especialistas independientes, quienes no conocerán la identidad del (la)(los)(as) autor(a)(es)(as) del trabajo. El perfil de estos expertos corresponde a académicos/o investigadores con estudios de doctorado, maestría o bien profesionales con dilatada trayectoria en su especialidad de Chile y/o Latinoamérica. Para este proceso de revisión, cada árbitro tendrá un tiempo máximo de 15 días para enviar su informe de acuerdo a la siguiente pauta:

INFORME DE EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

EJE TEMÁTICO PREDOMINANTE EN EL TEXTO DEL ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Políticas educacionales	<input type="checkbox"/>
2. Gestión de calidad en educación	<input type="checkbox"/>
3. Sistemas de acreditación y certificación	<input type="checkbox"/>
4. Gestión pública, privada y compartida en educación	<input type="checkbox"/>
5. Curriculum y evaluación	<input type="checkbox"/>
6. Enseñanza y aprendizaje	<input type="checkbox"/>
7. Educación a distancia	<input type="checkbox"/>
8. Tecnología de la información y educación	<input type="checkbox"/>
9. Profesión docente	<input type="checkbox"/>
10. Educación en sus distintos niveles	<input type="checkbox"/>
11. Educación de personas adultas	<input type="checkbox"/>
12. Equidad e inclusión en educación	<input type="checkbox"/>
13. Educación contextualizada	<input type="checkbox"/>
14. Convivencia al interior de las instituciones educacionales	<input type="checkbox"/>
15. Análisis Institucional	<input type="checkbox"/>

16. Innovación educativa	<input type="checkbox"/>
17. Sociología de la educación	<input type="checkbox"/>
18. Filosofía de la educación	<input type="checkbox"/>
19. Economía de la educación	<input type="checkbox"/>
20. Globalización de la Educación	<input type="checkbox"/>
21. Ciencia y tecnología	<input type="checkbox"/>
22. Otro (especifique)	<input type="checkbox"/>

TIPO DE ARTÍCULO (marque con una X la opción adecuada)

1. Artículo original de investigación	<input type="checkbox"/>
2. Artículo de revisión	<input type="checkbox"/>
3. Artículo de reflexión	<input type="checkbox"/>
4. Artículo teórico	<input type="checkbox"/>
5. Artículo metodológico	<input type="checkbox"/>
6. Otro, por ejemplo, estudio de caso, artículo de opinión, etc. (especifique)	<input type="checkbox"/>

ASPECTOS FORMALES (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala:
3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
<p>1. <i>Ajuste a las normas de publicación en cuanto a:</i></p> <p>a) Título (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)</p>		
<p>b) Resumen (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)</p>		
<p>c) Palabras clave (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)</p>		
<p>d) Cita de fuentes en el texto del artículo (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)</p>		
<p>e) Bibliografía al final del artículo (uso estilo APA 2016, orden alfabético según apellido de autor, incluye todas las fuentes citadas en el texto)</p>		
<p>2. <i>Ajuste del texto en cuanto a cumplimiento de normas de:</i></p> <p>a) Ortografía</p>		
<p>b) Redacción</p>		
<p>c) Puntuación</p>		

3. Estructura lógica del artículo (posee al menos: introducción que incluye problematización abordada circunscrita a un espacio geográfico y temporal; marco conceptual / teórico / referencial; diseño metodológico; resultados; conclusiones e implicancias; bibliografía)

--

--

METODOLOGÍA Y CONTENIDO (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala: 3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
1. El tema del artículo es relevante para el desarrollo de la disciplina o de la realidad.		
2. El objetivo, tema, problema o hipótesis que se aborda en el artículo se identifica de manera precisa.		
3. Se incluye una descripción razonable de los conceptos, teorías, tesis o hipótesis que dan sustento al trabajo realizado.		
4. Se describe de manera precisa la metodología utilizada (por ejemplo, si se consulta a fuentes primarias se identifica el universo, tamaño de muestra, nivel de error y confianza, tipo de muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, temporalidad de los datos, etc.).		
5. El análisis de resultados es pertinente al objetivo, tema, problema o hipótesis planteada inicialmente.		

6. Se utiliza de forma adecuada la evidencia existente y necesaria dada la naturaleza del objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
7. El desarrollo de la argumentación es coherente y lógica con relación a los conceptos, teorías, tesis o hipótesis iniciales.		
8. Las conclusiones se derivan de los análisis y resultados presentados en el trabajo y son pertinentes al objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
9. El artículo es original e inédito, o aporta un enfoque conceptual o metodológico o resultados que cumplen con estas características.		
10. En síntesis, el artículo es de calidad científica – académica.		

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS DEL(LA) EVALUADOR(A)

RECOMENDACIÓN PARA EL EDITOR

A partir de la revisión y evaluación del artículo en base a las normas de publicación de la Revista, ud. le recomienda a su Editor (marque con una X la opción que considere adecuada):

- Publicar el artículo tal como fue recibido ya que cumple adecuadamente los estándares exigidos	<input type="checkbox"/>
- Condicionar la publicación del artículo a que se introduzcan las mejoras recomendadas	<input type="checkbox"/>
- No publicar el artículo por no cumplir los estándares de calidad requeridos por la Revista	<input type="checkbox"/>

4. Luego de la recepción del informe de cada uno de los dos especialistas independientes, el Editor informará del resultado al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as), vale decir, les señalará si su trabajo ha sido aceptado para ser publicado en la Revista, si requiere de mejoras a partir de lo sugerido por los árbitros (informando el plazo que tiene para su envío nuevamente) o si ha sido rechazado (precisando las causas de ello), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile) a la recepción de los 2 informes de los árbitros.

En términos generales, y en condiciones normales de desarrollo del proceso de recepción, evaluación y selección de artículos de Revista Estudios en Educación, el plazo desde que se acoge un artículo hasta que se emite un primer fallo, es de 45 días hábiles aproximadamente.

Los artículos deben ser enviados en un archivo de cualquier versión de Word, a:

Editor

Revista Estudios en Educación

Centro de Estudios en Educación

Universidad Miguel de Cervantes

Correo electrónico revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

O bien, luego de registrarse como autor(a), los artículos pueden ser subidos directamente en:

<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>