

REVISTA ANDINA DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

Sede Central

ÓRGANO ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA

Año 1

Nº 1

2024





REVISTA ANDINA
DE INVESTIGACIONES
EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
(Sede Central)

Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas:
Año: 1 – N° 1 - 2024

Presidencia del Comité Editorial: Dr. José Luis Gutiérrez Sardán

Comité evaluador: (Orden alfabético)

Dr. Augusto Ballivián Céspedes - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*

Dra. Ana Sabina Barrios Estrada - *Universidad de Nariño*

Dr. Carlos Bravo Reyes - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*

Dr. José Antonio Bringas L. - *Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona*

Dra. Mary Flores Barrón - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Dra. Nataly Alicia Gantier Limiñani - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Dra. Virginia Gonfiantini - *Universidad Nacional de Rosario*

Dr. Grover Alfredo Linares Padilla - *Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)*

Dra. Liliana Morenza Padilla - *Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*

Dra. Ivonne Fabiana Ramírez Martínez - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Dr. Leonardo Rodríguez Zoya - *Universidad de Buenos Aires*

Dra. Ana María Verde Retana - *Universidad de Ciencias Pedagógicas*

Dr. Juan Richard Villacorta Guzmán - *Escuela Militar de Ingeniería*

Dr. Mario Yapu Condo - *Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*

Coordinación/editor: M.Sc. Antonio Enrique Durán Pacheco

Plataforma OJS: Ing. Joaquín Saavedra

Diagramación: Jorge Delfín Cuenca Churqui

Redacción y estilo: Lic. Iván Bustillos Zamorano - Lic. María Virginia Ortiz Echazú - Dr. Alex Salinas Arandia.

Asistencia Operativa: Ericka Dayanna Marin Cervantes

DL: 3-3-169-2024

ISSN: 3007-6811

Impreso en mayo de 2024 en los Talleres Gráficos de la UASB, en Sucre-Bolivia.

Las opiniones y resultados alcanzados por los autores en los artículos científicos de esta revista, tienen carácter individual.

Todos los derechos reservados. se autoriza la reproducción parcial o total del material contenido en esta revista para fines exclusivamente educativos o investigativos, siempre y cuando se especifique la fuente y a los autores.

Contenido

Pág.

5 Presentación

José Luis Gutiérrez Sardán

9 Formación pedagógica basada en competencias didácticas de estudiantes de la carrera educación básica del Ecuador.

Julia Elizabeth Mendieta León

35 Perspectivas pedagógicas de la soberanía alimentaria en el currículo ecuatoriano de Educación Básica Elemental

Martha Verónica Rojas Taipe

61 Estrategias didácticas en escenarios virtuales para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la disciplina de toxicología.

Pamela Soledad Dávila Flores

77 Enseñanza y aprendizaje en el espacio escolar para la prevención de drogas en grupos infantojuveniles en Loja-Ecuador

Oswaldo Soria Duarte

113 Barreras de accesibilidad e inclusión educativa en el nivel universitario del Ecuador.

Karina Maribel Castillo Pinos

147 Educación en Valores: un enfoque holístico para el desarrollo integral de los estudiantes.

Johana Katerine Montoya Lunavictoria

175 Pedagogías de simulación médica y las competencias profesionales en la enfermería para la atención del parto humanizado.

Deysi Marilú Hernández Baquero

197 La organización de la enseñanza de las prácticas preprofesionales en el desarrollo de competencias.

Wilson Saúl Manzano

226 Convocatoria.

232 Parámetros y criterios de evaluación de los artículos postulados.

PRESENTACIÓN

La Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) fue creada el 14 de diciembre de 1985 como Organismo Académico de la Comunidad Andina (CAN), producto del “Acuerdo de Cartagena” y el “Compromiso/Protocolo de Trujillo”, que dieron paso a su incorporación en el Sistema Andino de Integración (SAI), del que actualmente participan Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú.

La Sede Central de esta universidad internacional, está establecida en la ciudad de Sucre-Bolivia y además tiene sedes y oficinas en otros países de la Comunidad Andina (CAN), es el caso de la Sede Nacional en Quito-Ecuador, las Sub-Sedes Académicas en La Paz y Santa Cruz (Bolivia), así como oficinas en Lima-Perú (en la Secretaría General de la CAN) y Bogotá-Colombia (en el Parlamento Andino).

El *Artículo IV*, inciso *a*) del Estatuto de la UASB, señala dentro de sus objetivos: “*Contribuir a la solución de los problemas de la Comunidad Andina, América Latina y el Caribe, mediante la investigación y el estudio de los mismos en el marco del desarrollo y la integración andina; y, con esto, contribuir a la capacitación científica, técnica y profesional de recursos humanos*”.

En este sentido, la investigación científica es una de las principales funciones de esta universidad, razón por la que se fortalecen permanentemente las capacidades investigativas de los ciudadanos andinos en general y de nuestra comunidad universitaria en particular, para que a través de ellas se brinde atención a las necesidades de la subregión andina con la producción de nuevo conocimiento científico e innovación.

Por ello, dentro de las “Políticas de gestión del conocimiento e investigación de la UASB”, se ha establecido la importancia de generar canales institucionales que promuevan la difusión de los principales resultados de los procesos de investigación que se gestan en los programas posgraduales: diplomados, especialidades superiores, maestrías y principalmente de los doctorados, por su carácter eminentemente investigativo.

Como parte de estos canales de difusión, la UASB (Sede Central) ha creado revistas científicas de carácter arbitrado, que aplican el sistema de evaluación por expertos (peer-review), bajo el método de pares ciegos (doble-blind review), que son gestionadas a través de la plataforma Open Journal Systems (OJS), como medio que garantiza la revisión objetiva e imparcial de los artículos que son postulados, en respuesta a convocatorias.

Las revistas de la UASB cuentan con periodicidad semestral en formato físico y digital, cumpliendo con todos los estándares internacionales para su indexación en las bases de datos, redes internacionales y repositorios académicos, por lo que se siguen todas las normas de calidad y rigores académicos para la producción y difusión de publicaciones científicas,¹ cumpliendo las normas internacionales de registro y edición.²

Es importante destacar y agradecer el trabajo realizado por el Comité evaluador de las revistas científicas, quien nos honra con su participación, arbitrando los artículos recibidos y contribuyendo así a elevar la calidad de esta publicación, a través de los aportes, comentarios y observaciones que sin duda han enriquecido este proceso.

Dr. José Luis Gutiérrez Sardán
RECTOR
UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE CENTRAL

1 Calidad y estructura estandarizada de los artículos (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión – IMDR); originalidad y uso correcto de fuentes de datos (revisión de integridad con software Turnitin); riguroso procedimiento de admisión, revisión y aprobación (mediante Comité Evaluador conformado por miembros con grado de doctor, equivalente a Ph.D.).

2 International Standard Serial Number (ISSN); Digital Object Identifier (DOI); Open Research and Contributor Id. (ORCID); y el Depósito Legal (D.L.) en el Archivo y Bibliotecas Nacionales Bolivia.

FORMACIÓN PEDAGÓGICA BASADA EN COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ECUADOR.

*Pedagogical training based on didactic skills of
students of the basic education career of Ecuador*

* Julia Elizabeth Mendieta León

<http://orcid.org/0000-0002-7271-1130>

DOI: <https://doi.org/10.69633/te4tw302>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 02/04/24

Universidad Nacional de Loja - Ecuador

RESUMEN

La educación es un derecho que se efectiviza mediante un proceso intencional e integral de perfeccionamiento de las capacidades humanas. La formación pedagógica, por su lado, es un proceso continuo, sistemático y constructivo con la finalidad de enseñar, perfeccionar y generar conocimientos, con y desde los estudiantes que se preparan para el ejercicio profesional de la docencia, con la visión de coadyuvar en el progreso demandado por la sociedad, en conformidad a las necesidades estudiantiles. La relevancia de este tema motivó la redacción del presente artículo, cuyo objetivo es efectuar un análisis documental de la formación pedagógica basada en competencias didácticas de estudiantes de la carrera Educación Básica del Ecuador, a fin de presentar un aporte teórico-reflexivo. El método utilizado consiste en un enfoque documental, de carácter cualitativo, efectuado mediante la revisión de textos. Se concluyó en que el alcance de las competencias se perfila más hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje en que se procure un desarrollo sostenible, basado en habilidades y técnicas profesionales tendientes a un crecimiento económico inclusivo, mientras se satisfacen los requerimientos de la sociedad. El desafío para la Universidad de Loja, docentes y estudiantes de la carrera Educación

*Magister en Docencia y Evaluación Educativa, Magister en Educación Básica, catedrática en la Universidad Nacional de Loja y docente en instituciones educativas. Es autora de un libro sobre la Importancia de la familia y los centros de Educación Básica, además de contribuir a artículos científicos.

Básica, será plantearse nuevas formas de pensar el trabajo, la incorporación de actualizadas herramientas para hacerlo, así como de formas distintas de aprender. Se sugiere concordar la relación entre bases y fundamentos de la didáctica, para partir de lo expresado de acuerdo con las técnicas, modelos y estrategias establecidos por esta ciencia para la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Les corresponde acometer acciones en cuanto a los cambios que deban hacerse a los contenidos curriculares de la carrera Educación Básica, a objeto de enfilarse decididamente hacia la formación pedagógica basada en competencias didácticas, para el beneficio del sistema educativo.

Palabras clave: *Formación pedagógica, competencias didácticas, estudiantes, educación básica*

ABSTRACT

Education is a right that is realized through an intentional and comprehensive process of improving human capabilities. Pedagogical training, for its part, is a continuous, systematic and constructive process with the purpose of teaching, perfecting and generating knowledge, with and from the students who are preparing for the professional practice of teaching, with the vision of contributing to the progress demanded by society, in accordance with student needs. The relevance of this topic motivated the writing of this article, whose objective is to carry out a documentary analysis of the pedagogical training based on didactic competencies of students of the Basic Education career in Ecuador, in order to present a theoretical-reflective contribution. The method used consists of a documentary approach, of a qualitative nature, carried out through the review of texts. It was concluded that the scope of the competencies is more focused on teaching and learning processes that seek sustainable development, based on professional skills and techniques aimed at inclusive economic growth, while satisfying the requirements of society. The challenge for the University of Loja, teachers and students of the Basic Education career, will be to consider new ways of thinking about work, the incorporation of updated tools to do it, as well as different ways of learning. It is suggested to agree on the relationship between bases and foundations of didactics, to start from what is expressed in accordance with the techniques, models and strategies established by this science for the realization of the teaching and learning processes. It is their responsibility to undertake actions regarding the changes that must be made to the curricular contents of the Basic Education career, in order to move decisively towards pedagogical training based on didactic competencies, for the benefit of the educational system.

Keywords: *pedagogical training, didactic skills, students, basic education*

INTRODUCCIÓN

La formación pedagógica siempre es noticia nueva, no pierde vigencia ni interés en tanto se trata de un asunto cambiante, cuya actualización debe responder al inacabado dinamismo de la sociedad. Ocurre bajo la égida de la educación, justa garante del progreso y desarrollo de una nación, un fenómeno posible siempre que los lineamientos establecidos para su desenvolvimiento estén consustanciados con las necesidades, requerimientos y expectativas de las mayorías, en un contexto en que exhiba su despliegue apoyado en la democracia, en el respeto a la voluntad de todos, a las diferencias individuales, a las libertades, así como al ejercicio de las leyes.

Las instituciones destinadas a cumplir mayúscula responsabilidad son las universidades, espacios donde docentes y estudiantes accionan la tarea de estar en actitud motivante e interesados en observar, indagar y planificar en torno a la realidad y a los cambios que el ambiente cercano, nacional y mundial ofrece. La formación pedagógica es un asunto de gran trascendencia y alcance, motivo de preocupación y análisis de la sociedad en general, de ministerios de educación y de organismos internacionales.

Por esta razón, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros organismos internacionales, investigan y proponen políticas y lineamientos generales para mejorar, actualizar y adecuar la formación de las nuevas generaciones.

Demandas locales, regionales y nacionales, junto a dichas políticas y lineamientos, previamente tratadas por las autoridades de cada país, se convierten en puntos de partida para organizar el proceso pedagógico, el cual es diferenciado según las áreas en que las universidades forman a sus profesionales: la docencia, la investigación y la extensión o interacción con las comunidades.

En su rol, los docentes se abocan a su trabajo de enseñar mediante la selección y planificación de estrategias basadas en las competencias didácticas, prestas para instruir y formar a los estudiantes, en este caso, de la carrera Educación Básica. Es una responsabilidad ardua. Los maestros y maestras cumplen una función compleja, trascendente, orientada en distintas direcciones y de cuya calidad y compromiso depende el ejercicio de los futuros profesionales, que a su vez tendrán a su cargo la educación de las nuevas generaciones de Ecuador.

Ámbitos tan disímiles como las formaciones epistemológica, teórica (incluyendo el conocimiento inherente a la Educación Básica), metodológica e instrumental, se conjugan para ejercer, estudiar, explicar, construir y transformar la praxis docente y educativa. Parte de la necesaria actitud expectante ante el tema consiste en estar informados, en su constante documentación y en aprovechar la experiencia para sistematizarla, es decir, convertirla en *summum* para la investigación.

En atención a lo dicho, el presente texto hace parte de un trabajo de investigación no publicado en digital, cuyo objetivo fue generar un modelo teórico que explique la relación entre la formación pedagógica y las competencias didácticas en la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja. Sin embargo, el contenido y tratamiento temático de este artículo obedece a otro interés y a un abordaje metodológico distinto, orientado a la contextualización de la formación pedagógica basada en competencias didácticas en la carrera e institución mencionadas.

Con este texto se trascienden los fenómenos que pudieron derivar de una relación simétrica, paralela, entre formación pedagógica y competencias didácticas, para concentrarse en los resultados o hallazgos producto de una relación específica que creó la condición “sí y solo sí”: la formación pedagógica basada en competencias didácticas. Esto significa que el proceso del aprendizaje se convierte en el foco de la educación más que el proceso de la enseñanza. Es decir, en lugar de centrarse en cómo impartir una clase y preparar recursos de

aprendizaje, la tarea ahora es determinar qué tipo de aprendizaje están recibiendo los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y qué no han aprendido, y cómo pueden participar activamente en su propio aprendizaje.

Para obtener las conclusiones a que hubiere lugar, se hizo un análisis documental de la formación pedagógica basada en competencias didácticas de estudiantes de la carrera Educación Básica de Ecuador. Pero, más allá de hacer propuestas u ofrecer respuestas, la intención es exponer un cuerpo teórico-reflexivo sobre un tema complejo, inabarcable e inacabado, que tiene aristas y configuración propias según cada realidad. Mejor aún, es una invitación (partiendo de esas particularidades) a crear, estudiar e investigar con el decidido interés de mejorar la formación pedagógica, así como de conocer este fenómeno desde dentro de cada experiencia contextualizada.

Este artículo consta de cuatro partes: una introductoria, que en lo básico contextualiza el fenómeno en estudio; la siguiente ofrece la explicación sobre los materiales y métodos utilizados para su construcción; la tercera parte, de contenido específicamente teórico, detalla aspectos epistemológicos del tema; y, la cuarta desglosa los resultados o hallazgos del análisis de la información obtenida, destacando el espacio conclusivo en que se reflexionan dichos resultados, con el apoyo de concepciones construidas en la experiencia investigativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se revisó distintos tipos de textos: artículos científicos, trabajos de investigación, de grado y de mérito, así como diversas exposiciones teóricas de expertos en el área. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que “la revisión de la literatura puede servirnos en el planteamiento del problema cualitativo inicial; pero nuestro fundamento no se circunscribe o limita a dicha revisión, su papel es más bien de apoyo y consulta” (p. 370). En este sentido, la investigación cualitativa implica un proceso de recolección y análisis de carácter interpretativo; por tal razón, el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos.

La indagación se hizo tanto en bibliotecas físicas como virtuales, por lo que se pudo apreciar la abundante literatura existente sobre experiencias en todos los niveles educativos. Se hizo una búsqueda exhaustiva de información en distintos portales en la web, en bibliotecas virtuales de universidades ecuatorianas, de Latinoamérica y España, así como se visitó personalmente la biblioteca de la Universidad de Loja y de otras casas de estudios superiores.

Obtenida la información, se procedió a sistematizar las fuentes según los requerimientos teóricos del estudio y siguiendo los lineamientos de las Normas APA en su séptima edición. La información fue organizada en una matriz de doble entrada, desde donde fue posible seleccionar, analizar y transcribir lo necesario, para luego dar cohesión y consistencia a los aspectos generales, experienciales y reflexivos construidos, subyacentes en el texto base.

La metodología considerada es congruente con un enfoque documental que puede definirse cualitativo, en tanto su construcción parte de datos escriturales que solo cobran sentido mediante su lectura y análisis. Es importante aclarar que la recolección, análisis y transcripción de la información se hizo prácticamente en paralelo.

Se estudiaron aspectos vinculados a las competencias didácticas requeridas por los estudiantes de la carrera Educación Básica. La indagación fue contextualizada en el nivel universitario, específicamente en la Universidad de Loja. Esta apropiación del conocimiento humano, científico y tecnológico tiende a reelaborar y actualizar el paradigma del trabajo docente y del estudio de los futuros educadores, para la construcción de conocimientos pedagógicos que les ayuden a realizar su labor de manera más creativa, constructivista y asertiva, donde todos sean incluidos.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El proceso de formación esencialmente ayuda a vivir bien la vida, a conjugar lo personal, familiar y profesional a partir de los valores que se aprenden en la realidad en que se desenvuelve uno, de acuerdo con las circunstancias temporales que la circunscriben. Los únicos seres que pueden ser educados son las personas. En su complejidad, conjugan conciencia, singularidad, autonomía, inclusión, realización personal y social; en este sentido, la educación es la base para lograr este propósito.

La educación, de acuerdo con Villalobos, E. (2010) es:

Un proceso intencional, integral y permanente de perfeccionamiento de las capacidades específicamente humanas: inteligencia y voluntad, reguladas por la afectividad, y puestas al servicio del bien personal y social. En este contexto, el profesional de la educación busca potenciar a la persona (ser corpóreo y espiritual) en todos sus ámbitos: físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, espiritual y trascendente, y en cualquier dimensión educativa que ella enfrente, logrando así proporcionar un buen servicio a la sociedad en la cual vive. (p. 68)

Los cambios favorables que requiere la educación en Ecuador están indisolublemente sujetos a la formación de sus docentes, en todos los sentidos. No se trata solo de los estudios universitarios, también es necesario revisar sus valores, cualidades, intereses y expectativas, de manera que la formación pedagógica y las competencias didácticas encuentren en el estudiante (para el caso, de la carrera Educación Básica de la Universidad de Loja) un asidero, una posibilidad de reingeniería emocional, afectiva, espiritual y cognitiva que resulte en un profesional dispuesto y consustanciado con la alta responsabilidad para la que se prepara.

En su propósito *per se*, las universidades viven inmersas en profundos e indetenibles procesos de cambio, que comprenden, por ejemplo, el revisar las carreras, los pensum, contenidos y perfiles; repasar las responsabilidades docente y estudiantil; reexaminar los procesos de la enseñanza y aprendizaje, su evaluación, la investigación, la interacción con las comunidades, así como las necesidades de la sociedad; todo enmarcado en este siglo XXI, circunstancia que trae consigo diversos retos y desafíos.

Un desafío (reflexionado en este artículo) consiste en la revisión y deconstrucción de la creencia generalizada de que en la educación superior los procesos de enseñanza y aprendizaje están centrados en los docentes. En las nuevas formas de entender y asumir la educación universitaria, se reconoce la urgencia de desarrollar y potenciar las destrezas, habilidades, técnicas, estrategias y creatividad de los que aprenden. Es necesario estimular su capacidad de pensar de manera autónoma, creativa y de tener una conciencia crítica; inculcar una actitud transformadora, innovadora, de compromiso integral con la sociedad y el medioambiente, enmarcado en un gran respeto por las generaciones futuras.

La formación pedagógica de los profesionales debe fundamentarse en un currículo que dé importancia al conocimiento, a la inmediatez de la información, a la incursión de la tecnología en la vida humana y a cómo la persona recibe, interpreta y acciona esta nueva y avasallante realidad, en particular a la manera en que es asumida por los estudiantes. Esto hace mucho más pertinentes a los programas educativos, junto al hecho de encauzar el proceso de enseñanza acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo.

Mucho se habla de la vocación, entusiasmo, motivación y compromiso que siente, o debe sentir, un docente hacia su profesión y al trabajo que realiza. Se espera que quien enseña en la universidad transmita y contagie a quienes se preparan para asumir la batuta en la tarea de enseñar. Se pide al docente universitario que enseñe

bien, sea innovador, creativo, y se preocupe por los estudiantes, sin dejar a un lado los valores morales y la indispensable ética de la profesión docente. En definitiva, la formación docente involucra tanto al que enseña (y que está en permanente aprendizaje para hacer esta tarea) como al que aprende y se prepara para enseñar. Es una relación en la cual la intersubjetividad, mediada por el tema pedagógico, didáctico y la realidad, interactúa en un espacio dialógico y colaborativo indetenible.

Formación Pedagógica

El sentido de la construcción ‘*formación pedagógica*’ puede explicarse de dos maneras: analítica o sintética. En la opción analítica, hay que decir que, por un lado, la *formación* es concebida como un proceso continuo, organizado y dirigido a la iniciación, adiestramiento, preparación o actualización de alguien para que haga o ejecute alguna acción; y, por otro, que la palabra *pedagógica* es un adjetivo que determina sobre qué es la formación; proviene de pedagogía y está referida a la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.

En la perspectiva sintética, la conjugación de ambos vocablos expresa el proceso formativo de quienes se preparan para ser docentes, que consiste en dotar a los estudiantes de la carrera Educación Básica de habilidades, cualidades, técnicas y estrategias inherentes a la actividad para la cual se están preparando como profesionales: para enseñar.

En el proceso formativo, los docentes universitarios orientan a sus alumnos en la adquisición de las habilidades, estrategias y competencias necesarias para que busquen, analicen y construyan su conocimiento; organicen sus actividades pedagógicas utilizando métodos, técnicas y estrategias ajustadas a las necesidades y requerimientos de sus estudiantes, utilizando recursos que potencien el logro de los objetivos propuestos; asimismo, que evalúen el proceso en los distintos momentos, cuando se requiera, considerando siempre que están ante personas, ante seres individuales, únicos, cada uno reflejo de una integración biosicosocial y espiritual irrepetible e indiscutible.

La formación pedagógica atiende distintos aspectos y etapas de manera organizada, siempre centrados en los contenidos de la didáctica de la educación. De acuerdo con Barcia, J. et al (2019), “es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el cual convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia” (p. 36).

Comprende diversidad de procesos efectuados por los docentes en su interés por aprender, comprender, analizar y reflexionar sobre su praxis. Realmente trasciende las dimensiones espacio-tiempo en tanto que no concluye con la obtención del título académico; antes bien, cada experiencia se convierte en un ejercicio metacognitivo que propicia nuevas aproximaciones a la excelencia y al enriquecimiento creativo de la actividad pedagógica, siempre en la búsqueda de mejores formas de aprender y enseñar, en particular para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. El proceso didáctico debe iniciar con la concepción, desarrollo e implementación de un plan abierto y flexible que tenga en cuenta el abordaje de los problemas de los estudiantes. Un proceso que brinda a los estudiantes una variedad de oportunidades para resolver problemas, lo que implica identificarlos, analizarlos, interpretarlos, razonarlos y resolverlos de manera oportuna y adecuada de acuerdo con la realidad, en la medida de lo posible. En este proceso, invita a los sujetos educativos a comprometerse constantemente con la gestión didáctica, a problematizar lo que parece normal, a mirar lo que no todos ven, a pensar en lo que no se ha pensado, a emprender un relato diferente.

Esa dinamicidad y sistematicidad reflexivas develan una acción consciente, planificada, preconcebida; que está presta para el ensayo-error-revisión-corrección-ensayo o para socializar y reeditar las experiencias exitosas. Comporta la posibilidad de mejorar el desempeño profesional, personal y social; además de actualizar los contenidos, entraña la creación o escogencia de los métodos, la difusión de valores y la proyección de actitudes propositivas.

Pero más allá de lo concerniente al trabajo en aula y de la preparación de quien enseña y de quien aprende, existen diversos elementos que participan de la formación pedagógica y que trasciende la relación docente-alumno. Así, es necesario mencionar la situación del país, el carácter de las instituciones universitarias, sus aspectos filosóficos, su política. También se deben considerar la concepción curricular, el diseño de la carrera y el perfil del egresado. Estos y otros más criterios aportan diversas connotaciones a dicha formación.

La visión anterior es deductiva, parte de lo general para llegar a la esencia misma del proceso de formación pedagógica; sin embargo, también existe la posibilidad de partir de lo humano, de la profunda reflexión e interés del docente, de su íntima convicción al sentirse responsable, coprotagonista en la tarea de formar. Esta postura nace cuando él quiere aprender, se siente consustanciado con su labor, reconoce la trascendencia de ese compromiso. Desea prepararse, estar actualizado y presto para ayudar a todos y durante todo el proceso de formación.

Competencias Didácticas

La literatura consultada registra el surgimiento de un enfoque, modelo o tendencia basado en competencias, que emergió con el propósito de adaptar el modelo de enseñanza tradicional a las demandas de la contemporaneidad. Por supuesto, no se puede hablar de un punto, acontecimiento o fecha particular para su emergencia; sin embargo, sí se trata de cambios que se producen aceleradamente, es especial en la construcción, gestión, búsqueda, acceso, apropiación, difusión y control del conocimiento.

Tal es su alcance que se habla de la “sociedad del conocimiento”, aunque se sigue debatiendo sobre su proyección, generalización y permeabilidad o aprovechamiento por parte de las mayorías; también se polemiza su calidad, rigurosidad, pertinencia, incluso su utilidad, perjuicios y adaptabilidad, producto todo ello, aunque parezca contradictorio, de su democratización. La reflexión precedente es la introducción argumentativa de la formación pedagógica basada en competencias.

La formación pedagógica basada en competencias debe tener clara la organización de planes y programas de estudio que comprendan, desde la sustanciación conceptual hasta la reformulación de las prácticas pedagógicas. Es el resultado de la conjugación de teoría y práctica. Los conocimientos y habilidades adquiridos se aplican y convierten en destrezas en la vida cotidiana y en la resolución de problemas, inherentes, por supuesto, a los estudios que se estén realizando (en este caso, en la carrera Educación Básica de la Universidad de Loja), sin dejar de lado las situaciones rutinarias, en todo tiempo y espacio personal y social de los protagonistas del proceso formativo.

Cortés, D. (s/f), señala que una competencia constituye una composición integral, conformada por elementos específicos, vividos desde lo personal. Por separado, son los siguientes:

El motivacional, que se expresa en los intereses y valores individuales manifestados por cada persona mientras realiza una actividad. El objetivo, que se refleja en la capacidad de establecerse metas, propósitos u objetivos y en los mecanismos que utiliza cada quien para lograrlos. La orientación, que devela el saberse ubicado en tiempo y espacio con respecto a lo que se persigue. El elemento funcional, que indica la capacidad de utilizar los recursos con que se cuenta, sean tangibles o intangibles. El control, que corresponde a la relación entre lo funcional y la efectividad. Y, por último, la evaluación, la cual refiere a la capacidad de revisarse a sí mismo, de autoanalizarse.

De igual manera, Cortés, D. (s/f) considera que los conocimientos de una persona sobre determinada capacidad también se pueden comprender como una competencia, así como un nivel en la formación educativa. Por otro lado, está la actitud, que es una cualidad necesaria para efectuar una actividad eficaz y de alta calidad en un ámbito concreto.

La visión de la educación basada en competencias ha adquirido tal relevancia que, en distintos países, principalmente europeos, los planes y programas fueron revisados y modificados con el

fin de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de experimentar un proceso de aprendizaje independiente, en aras de un futuro laboral autónomo y creativo. Agrega Cortés, D. (s/f)) que entre las principales competencias para lograr este propósito está el aprender a pensar, buscar, colaborar, adaptarse, asumir y, por supuesto, a aprender. Esta lista no tiene un orden específico ni responde a la realidad de todos los países. Los aprendizajes están sujetos a las demandas de cada sociedad.

El concepto de competencia tiene diversos significados, acordes al área de conocimiento en que se utilice. El que puede usarse en este texto, es el proporcionado por la RAE (2022): “2. F. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Garay, T. (2019) encontró que diversos especialistas en educación asocian la introducción del vocablo *competencia* al uso que Chomsky hizo del mismo en su teoría de la gramática generativa transformacional, publicada en 1964, para referirse a la *competencia lingüística*. Así, posteriormente se empezó a hablar de *competencia comunicativa*, *competencia ideológica*, *competencia enciclopédica*, entre otros conceptos.

Díaz Barriga (2006) señala que la idea de competencia se extendió al ámbito laboral, en el cual la define como:

Una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar un técnico medio, por ejemplo, mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor (p. 13)

Las competencias combinan una serie de atributos que involucran el conocimiento y sus aplicaciones; incluyen, además, las aptitudes, destrezas, cualidades y responsabilidades, ajustadas al nivel o grado de suficiencia con que una persona pueda ponerlos en práctica.

Tobón (2005) construyó una definición muy completa sobre lo que comprenden las competencias; según él, se trata de:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p. 49)

El otro aspecto que define a las competencias en este artículo es la didáctica. En su sentido general, Nérci, I. (1985) la presenta como el estudio de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno. Proviene del griego *didaskain*, que significa enseñar, instruir, explicar, hacer saber, demostrar. Su versión en latín es *discere*, aprender o *docere*, enseñar. El uso que se ha generalizado conserva la carga connotativa de ambas lenguas.

La didáctica es una disciplina metodológica que organiza el conocimiento sobre la forma de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Esto lo expresa Casasola, W. (2020), quien agrega que la estructura de esta ciencia atiende a dos enfoques: una didáctica general y una didáctica especial. La primera estudia sus bases y fundamentos, implica un planteamiento integral, que especifica los principales elementos del acto didáctico, entre los que se cuentan las técnicas, modelos y estrategias que son comunes y pueden adecuarse a diversos contextos y niveles de escolaridad.

Mientras la didáctica general facilita la comprensión integral de los recursos pedagógicos necesarios para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la didáctica especial posibilita determinar la selección de estrategias específicas, a fin de optimizar estos procesos.

Un ejemplo de esta síntesis es que para garantizar determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, la ciencia didáctica clasifica los niveles educativos a los cuales deben responder los diferentes recursos didácticos; asimismo, orienta al docente a considerar el principio de conocer los cambios que se producen en los estudiantes, según sus edades, para la planificación didáctica.

Estudiantes de Educación Básica

Estudiantes de Educación Básica es el otro aspecto que define el título del presente artículo. Su función consiste en delimitar espacial y temporalmente el *ethos* de este análisis. En el propósito de explicar la formación pedagógica basada en competencias didácticas, es necesario aclarar que la planificación en las universidades, en particular en la carrera en cuestión, es una necesidad incuestionable, dada su complejidad en el marco de la diversidad, importancia y compromiso que comporta.

El planeamiento didáctico debe estar construido sobre un paradigma educativo y un modelo pedagógico, que se constituyan en una guía teórica orientadora para la labor docente, la planificación didáctica, la investigación continua y la interacción con la sociedad; por supuesto, todo lo anterior en el contexto de los procesos didácticos.

La carrera Educación Básica de la Universidad Nacional de Loja tiene como misión desarrollar en los estudiantes capacidades para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, elaborar la planificación curricular, implementar la gestión y evaluación educativa, curricular, de aprendizajes e investigación, a fin de ejercer la docencia en este nivel, con una perspectiva de equidad, inclusión, innovación

pedagógica, social e intercultural; con una visión inter, multi y transdisciplinaria, conforme establece la Constitución de Ecuador y los objetivos del Buen Vivir (Universidad Nacional de Loja, 2023).

Para asegurar la pertinencia social, se realizan seminarios y talleres para capacitar a los estudiantes sobre la identidad lojana, a través del Proyecto Pupitre, que promueve el Archivo Histórico en convenio con la Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación. De igual manera, los estudiantes deben integrarse al Proyecto Sonrisa, orientado a implementar estrategias para superar problemas de aprendizaje en zonas vulnerables. Existe también al Proyecto Chakana, cuya finalidad consiste en recuperar los saberes ancestrales.

Por último, el futuro docente estará preparado para elaborar instrumentos que faciliten la toma de decisiones en los centros educativos, que estén sustentados en teorías de planificación curricular, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades en la consecución de la tan anhelada inclusión educativa. El título otorgado es de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica; la carrera se dicta bajo la modalidad de aprendizaje presencial y está dirigida a la formación de docentes sin asignaturas de especialización. Tiene dos opciones de titulación: el desarrollo de un trabajo de integración curricular y un examen.

La carrera está distribuida en 8 ciclos, que a su vez integran tres unidades de organización curricular: básica, profesional y de integración curricular; consta de un total de 45 asignaturas. Son sus componentes de organización curricular: Aprendizaje en contacto con el docente, Aprendizaje práctico experimental, Aprendizaje autónomo, Prácticas pre-profesionales y vinculación con la sociedad.

A partir del ciclo 3 y hasta el 7, se implementa el Proyecto de Integración de Saberes, que está compuesto por: la Planificación, diseño y desarrollo de la investigación exploratoria; la Planificación, gestión y evaluación de práctica docente en el área de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura; y, la Planificación gestión y evaluación de aprendizajes en el área de Matemáticas.

De esta manera se busca innovar en el propósito de lograr una educación con mayor pertinencia social, enfatizando en la formación pedagógica y competencias didácticas de los egresados de la carrera Educación Básica. Además de promover permanente el aprendizaje e incorporar conocimientos que estén en correspondencia con las necesidades de la sociedad actual, que posibiliten un mejor desempeño a fin de elevar la calidad del proceso educativo.

Precisamente se trabaja en este propósito: responder a las demandas de Ecuador y consustanciar estos requerimientos con los lineamientos generales de los organismos nacionales e internacionales, cuyas metas están pensadas para las realidades cercanas, pero también para el mundo. De acuerdo con Aguiar, M. y Pérez, L. (2018), las universidades trabajan para lograr una formación integral, de profesionales conscientes de sus deberes y responsabilidades ciudadanas, socialmente pertinentes; con conocimientos, hábitos innovadores, habilidades, cualidades, técnicas y aptitudes para pensar, saber, hacer y con una actitud proclive al respeto por el medioambiente y la naturaleza.

Se trata de un cambio paradigmático, expresado por Salazar, E. y Tobón, S. (2018), que debe ser pensado desde el perfil de los profesionales de la docencia. De éstos se espera que adquieran las competencias necesarias para lograr la transformación pedagógica y educativa. Esto implica la propuesta de nuevas perspectivas en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos formativos. Indudablemente, para esta responsabilidad se requiere un docente creativo, preparado para transformar su propio proceso de formación, utilizando como herramienta la investigación, la selección de estrategias y recursos idóneos, con el propósito de promover aprendizajes significativos en sus futuros alumnos.

Entre Paradigma y Enfoque: Competencias y Aprendizaje

Por todo lo descrito, aquí se postula que como resultado de la formación pedagógica basada en competencias didácticas en estudiantes de la carrera Educación Básica de la Universidad

de Loja, ocurre un proceso de cambio, de aprendizaje, derivado de un trabajo consciente, planificado y sistemático que atiende a distintos y diversos fundamentos epistemológicos. Uno de estos fundamentos está indisolublemente sujeto a la psicología y, para efectos de este texto, se seleccionaron algunos aspectos planteados por Vigostky (1978) en su teoría sociocultural, cuyos aportes se basan fundamentalmente en el binomio individuo-sociedad, en una relación mediada por el lenguaje.

El mencionado teórico afirma que todo proceso de aprendizaje se origina en el entorno social y que el lenguaje es el instrumento que posibilita el desarrollo de las funciones mentales superiores, como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso de transformación cognitiva y social dado en un ambiente colaborativo, por lo que se aprende al observar y participar con otros individuos, y con el uso de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia un fin.

Esta interacción con personas y artefactos, como ordenadores y diccionarios, entre otros, favorece la aparición de las habilidades mentales superiores, las cuales se interiorizan capacitando al individuo para operar por sí mismo y sin ayuda de otros. En este sentido, la interacción con el entorno incide en el desarrollo cognoscitivo, el cual se considera un producto del contexto social donde el individuo se desenvuelve; es decir, el aprendizaje no es un proceso individual, debido a que el contexto social cultural media en el pensamiento y conducta de las personas y, al mismo tiempo, en su desarrollo cognitivo.

Así, la construcción del conocimiento es un proceso social “en el que las funciones mentales de orden superior son producto de una actividad mediada por la sociedad, donde el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye” (Vigostky, 1978, p. 23). En consecuencia, moldea cómo se piensa y lo que se piensa. De allí la interrelación aprendizaje-desarrollo, para lo cual existen dos niveles evolutivos: uno real, que se refiere al nivel de desarrollo de las funciones mentales de un individuo,

donde se encuentran las actividades que puede realizar por sí solo, pero paralelamente dan idea de las capacidades mentales que posee.

Cuando recibe ayuda sobre cómo resolver problemas, se activa el otro nivel evolutivo: el de desarrollo potencial, el cual muestra su desarrollo mental. A partir de estas premisas, el autor citado desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), para representar el espacio donde se produce el aprendizaje. Dicha zona representa la diferencia entre el aprendizaje adquirido y lo que el individuo es capaz de hacer en colaboración con otras personas, por ser en el entorno social donde se transfieren funciones cognitivas al plano individual.

Al respecto, Carrera y Mazzarella (2001) señalan que la capacidad de los individuos con igual nivel de desarrollo mental varía en el aprendizaje asistido o en el aprendizaje en colaboración, así como el siguiente nivel de conocimiento. A dicha diferencia fue a lo que Vigostky denominó Zona de Desarrollo Próximo, la cual definen como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (p. 43)

Se evidencia la relación existente entre la interacción social y el aprendizaje, lo que a su vez influye en el desarrollo y tiene su sustento en la Ley Genética General, según la cual en el desarrollo cultural las funciones se presentan en dos niveles: el social y, posteriormente, el psicológico. En consecuencia,

el aprendizaje impulsa una serie de procesos mentales producto de la interacción con otras personas en diversas situaciones, con la particularidad de que siempre es mediada por el lenguaje. Dichos procesos son internalizados por el individuo en su aprendizaje social, convirtiéndose en modos de autorregulación (Carrera y Mazzarella, 2001).

Por otra parte, conforme expresa Chaves (2001), Vigostky está de acuerdo con que la educación formal es el fundamento del crecimiento del ser humano, cuando propicia el aprendizaje de contenidos con pertinencia social, con sentido, orientados a la Zona de Desarrollo Próximo. También resalta la importancia de dirigir el aprendizaje hacia lo desconocido, a lo que no se ha realizado o no se domina. De esta manera, se brinda la oportunidad a los estudiantes de enfrentarse a situaciones que requieren mayor esfuerzo de comprensión y actuación.

La relevancia de esta teoría para la formación pedagógica viene dada porque propicia la comprensión en el proceso de aprendizaje, el conocimiento nuevo y, de este modo, lograr la constante transformación. Por ser el aprendizaje y el desarrollo el resultado de las actividades del estudiante y de este en su relación con el medio que lo rodea, el docente debe promover el trabajo colaborativo, inclusivo y proactivo, poniendo en práctica su formación pedagógica y competencias didácticas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la Constitución de la República del Ecuador (2008), Título II Derechos, Capítulo segundo Derechos del buen vivir, Sección quinta Educación, entre los artículos 26 al 29, establece los lineamientos generales relativos a esta materia; sin embargo, al formar parte de organismos internacionales, tanto de América como del resto del mundo, el país también atiende a lineamientos multilaterales, cuyas propuestas emergen de estudios e investigaciones basadas en informes derivados de la realidad de los países miembros y de los observatorios, visitas y acompañamiento de que son objeto las naciones del mundo.

Estas singularidades en medio de tanta diversidad permiten la sintonía permanente, la cual es experimentada en los intercambios, en la comunicación, la simultaneidad e inmediatez de los sucesos del planeta, así como en el reconocimiento de las diferencias propias de lo que se ha llamado el color local y, de manera más amplia, la cultura. La asimetría en medio de la simetría hace que la sociedad en general se afecte entre sí y es la razón por la cual la Educación se convierte en el hito desde donde se establece la posibilidad de desaparecer las desigualdades y lograr la tan ansiada equidad.

Cada nación, una realidad única, pero con rasgos parecidos, de acuerdo con la distribución geográfica; por eso existen países centro y periféricos. Sin embargo, no es el propósito de este texto profundizar en ese asunto, sino más bien destacar las posibilidades que ofrece, y desde hace muchos años, la educación como punto de salida y llegada para hacer de cada país una realidad de prosperidad, desarrollo equitativo y calidad de vida para todos sus ciudadanos.

La visualización de los procesos que operan en la educación siempre da la idea de un sistema, de una estructura generalmente piramidal. La cúspide corresponde al Estado, aunque en ocasiones suele confundirse con el gobierno, de allí que justo se empiece por soportar la existencia de dicha cúspide estatal, desde su vinculación con la Constitución.

Desde el pináculo se toman las decisiones, se crean los programas y formulan los planes educativos a través del Ministerio de Educación. Se consultan a las bases, pero entre tanta diversidad e intereses, siempre termina por prevalecer lo más parecido a lo anterior, a lo practicado en otras naciones o a los intereses de los encargados del poder.

En esas dispersiones se perfilan las instituciones de educación universitaria, las cuales no están exentas de variadas influencias, siendo muy difícil evadirlas todas. Y, en su responsabilidad de formar a los profesionales que requiere la nación, investigan, se documentan y preparan para asentar en los planes y programas educativos los perfiles de egreso de cada carrera.

La mencionada documentación está basada en investigaciones que abarcan distintas áreas del saber, incluso las orgánicas, cuya realización proviene de las mismas instituciones. Las políticas y lineamientos del Estado, los planes de la nación, las leyes; la observación sobre las necesidades que perciben directamente de la sociedad; los medios de comunicación, las redes sociales; los mismos postulados que se establece cada universidad como fundamento filosófico, entre muchas otras cosas, hacen parte de los datos que se reciben, procesan y se convierten en un producto educativo, más bien formativo, pedagógico.

El conocimiento pedagógico y didáctico se inicia desde la concepción curricular y disciplinar. Empieza en la formación inicial del profesional y prosigue durante toda su preparación, por eso es continua; aún más, debe ser permanente porque se extiende a todo el transcurso de su labor profesional. Este es el deber ser en todas las carreras universitarias, en el caso de la formación de los docentes es aún más importante. La gestión intelectual en procura del conocimiento, sobre todo lo relacionado con la educación, nunca cesa.

Es por esta razón que, en la búsqueda de reivindicar los derechos humanos, alcanzar la equidad, balancear un poco las desigualdades y evitar problemas que están afectando a todos por igual, se generó la posibilidad de alcanzar tan grandes y loables propósitos a través de la implementación de la formación pedagógica basada en competencias, que es un paradigma para unos, y un enfoque, para otros.

La Universidad de Loja aceptó esa invitación y concurrió en la adecuación de sus planes y programas para lograrlo. La tarea de los formadores de formadores empezó a trabajarse en función del saber y el hacer. Pero es necesario hacer una sencilla discriminación para desvincular este binomio de ciertos visos de un pragmatismo individualizado y desvinculado del contexto.

El saber está centrado en un ser que proviene de un contexto social, tal como lo señala Vigostky (1978), que ha requerido de un proceso de transformación cognitiva, individual, única e irrepetible, en colaboración, inclusiva y asertiva con lo aportado, recibido y aceptado desde y por su entorno social, de forma colaborativa; y todo lo cual ocurrió gracias a su competencia lingüística, potencialmente comunicativa, es decir, del lenguaje. En este sentido, lo individual y lo social se conjugan para que cada persona se valga de lo que biológica, psicológica, social y espiritualmente posea, y se integre y haga parte importante de la sociedad.

En esa existencia y en sus diferencias individuales, el entorno cercano y la sociedad en general paulatinamente van dotando de competencias a la persona, pero no como proceso consciente y predeterminado ni con la rigurosidad y sistematicidad con la que lo hace el sistema educativo. Cuando ingresa a este sistema, las bases que fueron creadas empiezan a convertirse en habilidades mejor perfiladas, por eso desde el principio se observan actitudes o inclinaciones hacia el arte, la ciencia, los deportes, la escritura, las actividades manuales, la gastronomía, entre una gran diversidad de opciones.

El saber y hacer se ven predeterminados por el ser, pensar, creer y crear, siempre en el contexto del vivir, de la convivencia, y para que ésta exista necesariamente tiene que mediar, tal como lo expresa Vigostky (1978), el lenguaje. Ahora bien, también es indispensable delimitar esa convivencia, precisar que se encuentra en un punto en que concurren tiempo y espacio; desde aquí se da una expansión que va desde lo próximo hasta lo planetario y, en ese sentido, las acciones individuales afectan a todos, de inmediato o posteriormente.

Por esta razón se insiste en la urgencia de pensar y actuar desde el aquí y ahora, pero sin dejar de lado la transitoriedad de cada uno y una en el contexto de la existencia de la humanidad. Esta es una de las acotaciones más interesantes en cuanto a la formación pedagógica basada en competencias. La condición humana, es decir, la relación entre el ser, saber y hacer, también cuenta por las implicaciones de las decisiones que se toman.

El alcance de las competencias profesionales es fruto del proceso de aprendizaje y preparación integral para el desarrollo sostenible (basado en habilidades, cualidades, estrategias y métodos) en estos educadores, que apuntan al crecimiento económico e inclusivo, siempre que cumplan con los requisitos de la sociedad, especialmente de aquellos de carácter prioritario. Y gracias a los logros de la ciencia y la tecnología, se convierten en la base para una formación pedagógica basada en competencias.

El desafío para la Universidad de Loja, para los docentes y estudiantes de la carrera Educación Básica, será plantearse nuevas formas de pensar el trabajo, la incorporación de actualizadas herramientas para hacerlo, así como distintas formas de aprender, lo cual es perfectamente coherente con lo establecido por la ciencia didáctica, en sus dos enfoques, general y especial, tal como la describió Casasola, W. (2020).

En el enfoque general se sugiere concordar la relación entre las bases y los fundamentos de la didáctica, para partir de lo planteado en cuanto a la incorporación de esas nuevas formas de pensar el trabajo y el aprender, así como para la utilización de las nuevas tecnologías, de acuerdo con las técnicas, modelos y estrategias que estableció esta ciencia para la concreción de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

De acuerdo con lo dispuesto en el enfoque especial de la didáctica, corresponde a las autoridades, docentes y estudiantes de esta universidad, acometer las acciones pertinentes en cuanto a los cambios que deban hacerse a los contenidos curriculares de la carrera Educación Básica, a objeto de enfilarse decididamente hacia la formación pedagógica basada en competencias didácticas, para el logro de un proceso adecuado y contextualizado.

REFERENCIAS

- Aguiar, X. y Rodríguez, L. (2018). *La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios*. EDUMECENTRO. Disponible en <http://www.revedumecentro.sld.cu/>
- Barcia, J., Carvajal, B., Mera, D., Álava, Plácido., Cabrera, C. y Herrera, B. (2019). *Formación Pedagógica y Didáctica*. CIDE Editorial. Ecuador.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. Vygotsky: Enfoque Sociocultura. *Educere*, vol. 5, No. 13. Abril-junio 2001, pp. 41-44.
- Chaves, A. (2001). *Implicaciones educativas de la Teoría sociocultural de Vygotsky*.
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizajes universitarios. *Revista Comunicación*. Vol. 29, año 41, Núm. 1. pp. 38-51.
- Constitución de la República del Ecuador (2008), *Decreto Legislativo*. Registro Oficial 449. Disponible en: www.lexis.com.ec
- Cortés, D. (s/f). *¿Qué es la competencia en la pedagogía?* Disponible en: <https://www.cesuma.mx/blog/que-es-la-competencia-en-pedagogia.html>.
- Díaz Barriga, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Ediciones Pomares S. A.
- Garay, T. (2019). Formación por competencias y prácticas pedagógicas: Reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Vol. 6 Núm. 1 (2019), pp. 77-98.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: DF. Mc Graw Hill.
- Nérici, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Real Academia Española (2022). *Competencia*. del.rae.es. Última Edición. Recuperado el 14/10/23
- Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*. Vol. 39, Núm. 53. Pp. 17-30.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mecesup.

Universidad Nacional de Loja (2023). Carrera Educación Básica. Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación. Disponible en https://www.unl.edu.ec/oferta_academica/facultad-de-la-educacion-el-arte-y-la-comunicacion/educacion-basica-1

Vigostky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Primera Educación. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.

Villalobos, E. (2010). Perspectiva didáctica para la formación basada en competencias. Revista *Teoría y Praxis Investigativa*. Vol. 5, Núm. 1, enero-junio. Centro de Investigación y Desarrollo. CID/ fundación Universitaria del Área Andina.

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA EN EL CURRÍCULO ECUATORIANO DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL

Pedagogical perspectives of food sovereignty in the ecuadorian curriculum of elementary basic education

* Martha Verónica Rojas Taipe

<https://orcid.org/0000-0001-5460-6014>

DOI: <https://doi.org/10.69633/a6r41z24>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 10/04/24

Ministerio de Salud Pública de Ecuador.

RESUMEN

El presente artículo analiza las perspectivas pedagógicas de la enseñanza del área de la soberanía alimentaria, en el currículo ecuatoriano de educación básica elemental. Con este trabajo será posible determinar las perspectivas pedagógicas sobre la temática citada y, en consecuencia, generar un aporte a la actual práctica educativa ecuatoriana que sirva de referencia a otras áreas del conocimiento y de investigación. El paradigma interpretativo permitió elaborar un marco de referencia para el abordaje de estudios educativos; en cuanto al enfoque de la investigación, esta siguió una visión cualitativa, centrada en un diseño de mapeo bibliográfico a través de la revisión sistemática de la literatura existente; de igual manera, se aplicó el método hermenéutico para analizar e interpretar el contenido de la información recabada.

Para la interpretación de los aportes teóricos en la materia, se efectuó una lectura comprensiva, análisis crítico y categorización de resultados y conclusiones de artículos científicos publicados en las bases de datos *SciELO*, *Dialnet*, *Scopus* y ERIC (Education Resources Information Center). La interpretación de los resultados se desarrolló en tres fases (pasos): arqueología bibliográfica (que identificó 1 539 documentos), el procesamiento, el análisis y discusión de los resultados (con 11 artículos de referencia). Los resultados muestran un escenario en el que la soberanía

*Doctora en Medicina y Cirugía General en la Universidad Central del Ecuador, Máster en Nutrición Infantil en la Universidad Espíritu Santo. Ex Directora Distrital de Salud. Médico en atención primaria de Salud tipo B.

alimentaria tiene mayor presencia en el ámbito legal, político, económico y productivo, aunque casi no tiene presencia en el ámbito educativo. Sin embargo, es importante generar acciones para el desarrollo e inclusión de programas académicos que incorporen esta materia, con una mirada colaborativa, en los planes de estudio escolares.

Palabras clave: *pedagogía, perspectivas pedagógicas, soberanía alimentaria, currículo educativo, educación básica elemental.*

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical perspectives of teaching the area of food sovereignty in the Ecuadorian elementary basic education curriculum. With this work it will be possible to determine the pedagogical perspectives on the aforementioned topic and, consequently, generate a contribution to the current Ecuadorian educational practice that serves as a reference to other areas of knowledge and research. The interpretive paradigm made it possible to develop a framework of reference for approaching educational studies; Regarding the research approach, it followed a qualitative vision, focused on a bibliographic mapping design through the systematic review of existing literature; Likewise, the hermeneutic method was applied to analyze and interpret the content of the information collected.

To interpret the theoretical contributions on the subject, a comprehensive reading, critical analysis and categorization of results and conclusions of scientific articles published in the SciELO, Dialnet, Scopus and ERIC (Education Resources Information Center) databases were carried out. The interpretation of the results was developed in three phases (steps): bibliographic search (which identified 1,539 documents), processing, analysis and discussion of the results (with 11 reference articles). The results show a scenario in which food sovereignty has a greater presence in the legal, political, economic and productive spheres, although it has almost no presence in the educational sphere. However, it is important to generate actions for the development and inclusion of academic programs that incorporate this subject, with a collaborative perspective, in school study plans.

Keywords: *pedagogy, pedagogical perspectives, food sovereignty, educational curriculum, basic elementary education.*

INTRODUCCIÓN

Para garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso en la educación básica elemental, se ha establecido que la educación es un derecho fundamental para todos los niños y niñas, ya que garantiza su desarrollo sostenible para que, en un futuro no muy lejano, formen parte de la fuerza laboral como personas autosuficientes con la capacidad de derrumbar las barreras de la pobreza y las desigualdades (Unesco, 2020). Un tema relevante para que la labor educativa tenga mejores resultados son la alimentación y la nutrición, ya que si estas condiciones benefician a los educandos, repercute directamente en la salud y en el rendimiento académico de los estudiantes. Ellos necesitan alimentos que proporcionen la energía suficiente para recibir y aprender los conocimientos que se imparten en las aulas (FAO, 2019).

Sin embargo, la realidad es otra. De acuerdo con las referencias de países en vías de desarrollo, se observa que la educación no es contemplada, siquiera, como una alternativa viable para algunos niños, ya que están obligados a cumplir otros papeles, como trabajar en edad escolar para proveer a su familia. Situación crítica que ha llevado a que, al menos, el 70% de los niños en situación de pobreza sean analfabetos. (Banco Mundial, 2022).

Dado este contexto, existen teorías que cuestionan esta realidad. Por ejemplo, la **Teoría crítica de la educación** que inicia con una valoración del carácter histórico y social del sistema educativo y cuestiona la forma en que está estructurada la sociedad (Carr y Kemmis, 1986); postulados como el de Gimeno Sacristán (1991), con su **Teoría crítica del currículo** que evalúa cuáles son las opciones del docente para poner en práctica, pasivamente, el contenido del currículo o si interviene, al menos de modo parcial, para modificar la aplicación de dicho currículo. También se puede citar a Paulo Freire, quien en su *Pedagogía del oprimido* (1970) sostiene que el ser humano, una vez que decide no ser oprimido, se transforma y alcanza la liberación (Hernández y Páramo, 2023).

En el presente, en Ecuador, la educación ha dado un giro importante en las últimas décadas: de estar tipificada como un derecho fundamental para todos los niños y niñas en la Constitución de 2008 y en la normativa específica que garantiza que este sector de la población tenga un desarrollo integral; publicación de instrumentos jurídicos como la Ley Orgánica de Educación Intercultural, normas que disponen la obligatoriedad de aplicar las directrices del currículo nacional diseñado para todos los niveles, modalidades e instituciones educativas; públicas o privadas. (García, 2020).

Sin embargo, pese a las acciones emprendidas y dada la importancia del hecho, no hay investigaciones que, desde una perspectiva pedagógica, evalúen la soberanía alimentaria en el currículo ecuatoriano de educación básica elemental. Si bien existe un documento de referencia elaborado por la FAO: *Currículo Educativo sobre el Derecho a la Alimentación* que expone los mecanismos para promover y garantizar este derecho (FAO, 2014), en Ecuador no se evidencian aportes que incluyan a la soberanía alimentaria en el currículo de este país.

En relación con el currículo ecuatoriano de educación básica elemental, este es actualizado anualmente, con nuevas metodologías, cambios en la normativa específica, desarrollo tecnológico o disposiciones locales e internacionales que buscan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje (Verdugo y Campoverde, 2020). Sin embargo, la literatura sobre la educación básica elemental y la soberanía alimentaria es reducida o nula, pese a que desde hace algunos años se promueve como un derecho, para niños y niñas en etapa escolar, con el propósito de que estos dispongan de condiciones propicias para que su aprendizaje sea óptimo (Pacheco y Novillo, 2022). Para alcanzar esta meta, es necesario que exista un plan alimenticio que inicie en el hogar con la orientación de los docentes y las instituciones educativas.

Es necesario reconocer que en Ecuador hay cierto impulso a la soberanía alimentaria con la declaración, desde la Asamblea Nacional en 2013, de un día nacional sobre el tema (Ministerio de Agricultura y Ganadería, 2020). En esta jornada se instruye la reflexión sobre los problemas ligados con la desnutrición infantil. Las autoridades, además, propusieron mecanismos y acciones para enfrentar escenarios que afectan el correcto desarrollo académico de los estudiantes del nivel básico elemental. No obstante, pese a los avances y a los desafíos, la literatura no ofrece una idea clara del impacto que esta determinación tuvo sobre el currículo ecuatoriano, siendo pertinente efectuar una indagación a profundidad sobre la temática (Vergara et. al, 2022).

El paradigma que se desarrolla en el presente artículo es el interpretativo. Este sugiere evaluar el entorno, y las aportaciones primarias y secundarias de dicho modelo, a fin de realizar una evaluación exacta de la realidad y, así, lograr entenderla (Miranda y Ortiz, 2020). Cabe destacar que la problemática del presente estudio es analizada desde una concepción tecnocrática del contexto educativo, dado que desde esta concepción se sugiere que las decisiones sobre determinados temas son tomadas por personas que disponen de conocimientos científicos o técnicos para generar un verdadero aporte a la comunidad, que por esto aquí se promociona la soberanía alimentaria en el contexto educativo (Estévez, 2022).

A su vez, el problema será analizado desde una concepción crítica, pues se recogerán experiencias de soberanía alimentaria en la educación básica elemental en Ecuador, para recopilar información de relevancia que conduzca a una autorreflexión y, así, generar un cambio transformacional entre los actores (comunidad educativa) y el estudiantado (Pecourt, et al., 2022). El objetivo del presente artículo es el de analizar las perspectivas pedagógicas de la soberanía alimentaria en el currículo ecuatoriano de educación básica elemental. Respecto a este objeto de estudio, se revisará artículos, investigaciones

e informes que abordaron la soberanía alimentaria, así como se efectuará una caracterización del currículo ecuatoriano del área específica. Con esto, se espera determinar las perspectivas pedagógicas de la temática de estudio y generar un aporte a la práctica educativa ecuatoriana que sirva como punto de referencia para otras investigaciones. La investigación espera ampliar la base teórica de la relación soberanía alimentaria y currículo educativo; para reconocer si existe una vinculación directa, entre ambas variables, en el ámbito académico (Díaz et al., 2021).

Este artículo pretende sumar un aporte teórico, metodológico, práctico y social, dado que a partir de la información que se recabe, será posible presentar un marco de referencia útil para futuros estudios relacionados con este tema, considerado desde hace varias décadas, relevante para garantizar el buen vivir de la población ecuatoriana.

Estado de la cuestión

En primer lugar, es necesario revisar las perspectivas teóricas sobre el currículo educativo ecuatoriano, para, posteriormente, abordarlas bajo un análisis crítico. Es posible afirmar que la obra *Conocimiento e interés* de Habermas (1990) fue el punto de partida para el desarrollo del currículo, ya que desde la perspectiva de investigadores que basaron sus propuestas en esta teoría, como Magendzo (1996) y Grundy (1998), el currículo es una herramienta de construcción cultural que propone la instauración de prácticas pedagógicas educativas desde tres aspectos esenciales: el interés cognitivo, la teoría crítica de la educación y la *praxis*, en esta última, también, se toma en consideración lo manifestado por Freire (1970).

El currículo educativo es una arquitectura que establece los lineamientos necesarios para lograr el desarrollo estudiantil y, conforme se van identificando nuevas contribuciones metodológicas, tecnológicas y normativas en beneficio de la

comunidad académica, este debería ser actualizado anualmente (Hurtado, 2020). Los contenidos de este documento, deberían responder a las necesidades individuales de los estudiantes y tendrían que estar contextualizados con las condiciones actuales y el nivel educativo de quienes adquieren nuevos conocimientos, con lo que se logra el reforzamiento de la interacción entre alumnos y docentes, estudiantes y materiales didácticos, alumnos y fuentes multimedia (Barrera y Castillo, 2019). Las asignaturas tienen una lista de competencias de aprendizaje que, se espera, beneficien a niños y niñas hasta el final de cada grado y de la educación primaria (Rodríguez, et al., 2019).

El currículo educativo, anualmente, demanda una reestructuración; en consecuencia, el plan de estudios reformado permite a los profesores abordar cuestiones que promuevan la conciencia social de los estudiantes, y lo hace de la mano de nuevas metodologías y normas, de nuevas estrategias ligadas con el uso de recursos educativos abiertos. Por ejemplo, las tecnologías de la información y comunicación (TIC). (Martín et al., 2023). En cuanto a las ventajas de un plan de estudios actualizado, destaca el hecho de que este mapa permite el desarrollo de visiones más amplias para cada tema y, al mismo tiempo, reduce la redundancia de contenido, contribuye a seguir el ritmo de los cambios en el contexto global del sistema educativo regional y mundial, y a lograr una alfabetización funcional, y, no menos importante, posibilita brindar mayor atención a los medios de aprendizaje y, paralelamente, promueve el desarrollo de valores en todos los estudiantes (Hurtado, 2020).

El currículo, finalmente, es una herramienta que faculta fijar funciones, lo que posibilita orientar a los maestros en todo el proceso pedagógico; esto, precisamente, debe ser el principal elemento sobre el cual gestionar todo el contenido, proceso y metodologías; aunque también se otorga ciertas libertades para que los maestros apliquen de manera complementaria al plan

de estudio acciones para que la enseñanza-aprendizaje sea lo más satisfactoria posible para el alumnado y, sobre todo, que haga cumplir con el cometido principal del proceso educativo. (Osorio, 2017).

En cuanto a la soberanía alimentaria, hay que recordar que este concepto fue acuñado en 1996, en la Cumbre Mundial sobre la Alimentación; su formulación se dio tras la unificación de miles de campesinos y otros grupos sociales en todo el mundo que proponían acciones para garantizar la alimentación saludable, desde una perspectiva sostenible. En contraparte, los grandes agronegocios y multinacionales sacaron provecho, de manera indiscriminada, del campo y de los recursos empleados en el proceso productivo. (Fernández, 2020). La soberanía alimentaria tiene que ver con la educación porque esta es la garantía para que aquella sea otorgada y recibida de forma eficiente, especialmente entre la población infantil. Con una mejor nutrición, mejores serán los resultados académicos y el aprovechamiento en clases. (Fuentes y Estrada, 2023).

La soberanía alimentaria alude al derecho que tienen los pueblos de tener acceso a alimentos sanos y culturalmente apropiados, producidos con métodos ecológicamente racionales y sostenibles, y a definir sus propios sistemas alimentarios y agrícolas; con esta soberanía se busca beneficiar a la población en general, que es la que demanda diversos productos dispuestos desde varios canales: directos e indirectos. (Pitta y Acevedo, 2019). Conforme la industria alimentaria corporativa obtiene enormes ganancias, un número creciente de familias, especialmente en países en vías de desarrollo y subdesarrollados, luchan por encontrar comida o producir alimentos en sus propias tierras, lo que repercute en su bienestar en general. En lugar de un enfoque alimentario impulsado por el mercado. La soberanía alimentaria se centra en las personas y las comunidades, al margen de las ganancias de la producción alimentaria. (Melo, 2019).

Desde el contexto educativo, la soberanía alimentaria es

una forma de autonomía que permite a los Estados asegurar que la población, especialmente estudiantil (los infantes en primer lugar), disponga de alimentos ricos en nutrientes, necesarios para rendir en las aulas. Esto ha llevado a ampliar la investigación, relacionando, por ejemplo, la soberanía alimentaria y el currículo educativo, como lo hizo Saiz (2020). Algunas formas en las que la sociedad considera la soberanía alimentaria incluyen:

Proyectos alimentarios comunitarios: el cultivo, la distribución y el consumo local de los alimentos mejora la calidad alimentaria (con alimentos más frescos y nutritivos), sostiene la economía de la región y devuelve el control de la producción y comercialización de los alimentos a la comunidad (García, et al., 2019)

Huertos comunitarios: los jardines comunitarios brindan un importante lugar de reunión a las personas, al mismo tiempo que éstas experimentan beneficios para la salud y aprenden valiosas habilidades en jardinería y emprendimiento (Rose y Lourival, 2019).

Mercados de agricultores: estos mercados pueden reducir los costos de transporte y, con ello, hacer que los agricultores ganen más mientras los consumidores pagan menos por alimentos orgánicos, saludables y ricos en nutrientes (Walsh y Vaquera, 2021).

Bancos/despensas de alimentos: abastecer las despensas con alimentos locales y culturalmente apropiados puede ser una alternativa para que las familias accedan a comestibles saludables (García, et al., 2019).

Una vez que en el currículo educativo están los temas que los docentes deben impartir en clases, es necesario señalar que, en las aulas, se aborda de manera superficial la problemática de la alimentación y la forma en que esta repercute en la salud. Se trata de un contenido de aplicación exclusiva para el entendimiento del docente y, de forma generalizada, no se identifica una justificación ni técnica ni científica sobre el

aporte que genera, este aprendizaje, en el desarrollo educativo de los estudiantes (Saiz, 2020). El tema se lo aborda, más bien, desde una perspectiva social: se expone la importancia de disponer alimentos para la población en general y sus efectos en la salud y en la erradicación de la desnutrición (sobre todo infantil), déficit que más aqueja a los países en vías de desarrollo. (Tyner, et al., 2019).

De las referencias registradas en investigaciones como la de Martínez (2020), se puede afirmar que la soberanía alimentaria es un tópico analizado, principalmente, como un aporte a la población y a los Estados para asegurar que existirá la cantidad de productos alimenticios que cubrirán las necesidades de la ciudadanía. Empero, la información es reducida y está relacionada con la evaluación del impacto de la alimentación en materia educativa, específicamente en el currículo escolar (Mann, 2019). La soberanía alimentaria es un tema importante que se fortalece con el paso del tiempo. Considerando que, en un futuro no muy lejano, se predicen escenarios de escasez, atribuidos a factores como el crecimiento demográfico, que impulsarían a que las grandes industrias alimenticias busquen expandir sus áreas de producción de forma indiscriminada, provocando la escasez de otros recursos necesarios para los pequeños productores, campesinos y población en general. Todo esto, en consecuencia, afectaría a la nutrición de los infantes, segmento de la población en que se han centrado muchos proyectos de seguridad alimentaria, por los beneficios paralelos que genera, incluyendo, por supuesto, al ámbito educativo. (Rose y Lourival, 2019).

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo se desarrolla con el paradigma interpretativo que, según Duhalde (1999), es un marco de referencia para las investigaciones del contexto educativo porque permite entender la realidad, no solo desde la forma de acción de los involucrados (sus comportamientos, experiencias, interacciones y funcionamiento organizativo), también, tiene la intención de interpretarla para, posteriormente, transformarla y contribuir a mejorar la *praxis* profesional del docente. Según McKernan (1999), en este paradigma, es importante comprender los fenómenos que se dan en el marco de las estructuras sociales, de manera intrínseca, que, para efectos de este estudio, tuvieran lugar en las aulas y se relacionen con la aplicación del currículo de educación básica elemental y las vivencias de la comunidad escolar y la soberanía alimentaria.

Desde esta perspectiva se utilizó un enfoque metodológico cualitativo centrado en un mapeo bibliográfico. Según Molero (2022), es posible identificar aspectos relevantes del objeto de estudio, su conceptualización y contextualización. Mediante una revisión sistemática de la literatura encontrada en revistas científicas se obtuvo información concerniente con las características fundamentales de la soberanía alimentaria, con datos de importancia para su posible abordaje en el ámbito curricular y pedagógico.

En este sentido, Gutiérrez (2023) escribió que las investigaciones, con un enfoque cualitativo en el campo educativo, reflejan la complejidad de las situaciones que se presentan en el proceso, y la realidad de los sujetos que interactúan y se desenvuelven en este entorno, sin que esto implique una extrapolación del contexto estudiado sobre otros que tienen lugar en el mismo ámbito socioeducativo. Según Pérez (2023), la concepción teleológica se refiere a la acción encaminada a cumplir metas específicas, en la que hay, además, una cohesión entre el investigador y los sujetos investigados. Para este artículo se hizo un recorrido hermenéutico, desde el punto de vista pedagógico del currículo de educación básica elemental, y la visión vinculante de los pedagogos con respecto a la soberanía alimentaria.

El método hermenéutico permitió analizar e interpretar la información recabada en el mapeo bibliográfico, con un criterio de rigurosidad para facilitar la comprensión, interpretación y exposición de los argumentos formulados. De acuerdo con la postura paradigmática, con la que se abordó la investigación doctoral, se utilizó la técnica del análisis documental con la que, según Capote (2020), es posible precisar los contenidos desde una perspectiva subjetiva, para inferir, a partir de las interpretaciones realizadas, cuáles son válidas para el contexto estudiado.

La interpretación de los aportes teóricos de otros autores fue posible gracias a la lectura de comprensión, análisis crítico y la categorización de los resúmenes, resultados y conclusiones de los artículos científicos hallados en las bases de datos *SciELO*, *Dialnet*, *Scopus* y ERIC (Education Resources Information Center). La información fue clasificada mediante una matriz de análisis de categorías, con palabras clave y operadores *booleanos* para filtrar y seleccionar los estudios pertinentes para la presente investigación; varios términos como “soberanía alimentaria”, “currículo pedagógico” y “educación básica elemental” sirvieron como criterio de inclusión; con el año de publicación fue posible obtener datos actualizados; solo fueron tomados en cuenta estudios publicados durante los últimos cinco años. La recolección de datos siguió la siguiente ruta:

- 1. Paso 1. Arqueo bibliográfico.** La recopilación de la información se llevó a cabo, a partir de una sistemática revisión de artículos disponibles en las plataformas seleccionadas, para esto se utilizaron descriptores alineados con el tema de estudio. Se aplicaron criterios de pertinencia y rigurosidad científica para filtrar los documentos. Los estudios seleccionados fueron revisados de manera minuciosa y, luego, clasificados de acuerdo con sus contenidos. (Figura 1).

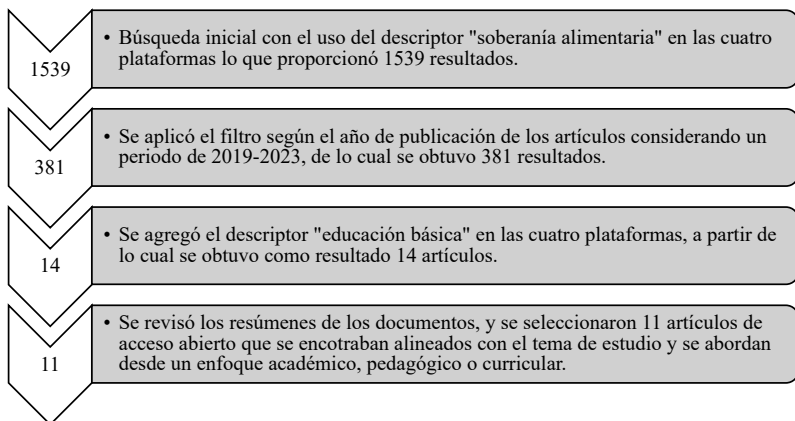
2. Paso 2. Procesamiento y análisis de la información.

Mediante la revisión sistemática de contenidos, se hizo una codificación abierta, axial y selectiva para procesar la información. Se extrajeron citas, descripciones y conceptualizaciones que dieron lugar a la comprensión e interpretación de la soberanía alimentaria en el contexto educativo, y su posible inclusión en el currículo pedagógico de educación básica elemental; también se analizó el currículo nacional de educación general básica elemental, con el fin de conocer el abordaje de esta temática en el contexto ecuatoriano. Los principales hallazgos fueron categorizados de acuerdo con las diferentes dimensiones asociadas con el tema de estudio, lo que dio lugar a la construcción del *corpus teórico*.

3. Paso 3. Discusión de los resultados.

Se realizó una triangulación múltiple que permitió combinar y comparar los hallazgos de las investigaciones hechas por diferentes autores, a fin de impulsar una discusión que, posteriormente, dio lugar a la formulación de conclusiones y recomendaciones para trabajos futuros.

Figura 1
Metodología de revisión sistemática de documentos bibliográficos



La figura describe el proceso de búsqueda (filtro) y selección de los artículos científicos analizados para realizar esta investigación.

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados del mapeo bibliográfico revelaron el consenso entre los autores de destacar la relevancia de abordar y profundizar la temática asociada a la soberanía alimentaria, pero también pusieron en evidencia la insuficiente información al respecto en el campo educativo. Mientras en algunos países de la región, como Colombia, Brasil, Costa Rica y Estados Unidos, se implementaron programas orientados a educar a los alumnos sobre la importancia de estudiar las prácticas soberanas y ancestrales en el ámbito agroecológico, que dieron lugar al desarrollo de sistemas agroalimentarios de pueblos y naciones, su abordaje en los currículos de Educación General Básica en otros países de América Latina sigue siendo superficial, poco explorado, en algunos casos.

La literatura relacionada con la soberanía alimentaria, conceptualiza a esta área como un movimiento con representación a escala mundial, cuyos principios se contraponen a las políticas y modelos de negocio agroindustriales, que con sus prácticas productivas están generando un impacto negativo sobre el medio ambiente y los pueblos ancestrales. En el contexto ecuatoriano, se señala como un derecho de los pueblos y nacionalidades el establecer y seleccionar un sistema agroalimentario propio y con enfoque sustentable, contando con las facilidades necesarias para acceder a los recursos productivos y así asegurar la producción local de alimentos de calidad.

Una vez caracterizada la soberanía alimentaria, en los contextos internacional y local, se vio pertinente determinar cómo se ha abordado esta temática en la formación escolar. Desde esta perspectiva, los aportes teóricos disponibles conceptualizan la agricultura, la agroecología, la agroproducción, los sistemas agroalimentarios y la seguridad alimentaria como elementos estrechamente relacionados. Igualmente, hacen énfasis sobre la pertinencia de incluir dichos contenidos en el currículo de

la educación básica y de otros niveles de formación, a fin de generar conciencia en los alumnos sobre cómo se desarrolla su entorno alimentario (Fuentes y Estrada, 2023).

A este respecto, no se debe dejar de apuntar que la perspectiva con que se analizó la inclusión de la soberanía alimentaria en los currículos académicos y de manera general en el entorno escolar, difiere de país a país; lo mismo pasa con la experiencia de las instituciones educativas que han ejecutado trabajos alineados con sus enfoques particulares. El alcance de los programas descritos en los estudios y la efectividad de los resultados alcanzados, evidencian la divergencia que existe en cada escenario.

En una de las investigaciones realizadas sobre la formación en soberanía alimentaria, aplicada en el ámbito escolar colombiano, se detallan seis tareas fundamentales: 1) trabajar con los recursos naturales; 2) identificar los sistemas agroalimentarios; 3) priorizar la producción de alimentos saludables para su consumo en las comunidades; 4) promover el desarrollo de habilidades y competencias agroecológicas y agroproductivas con enfoque sustentable; 5) valorar a los agroproductores, que son los encargados de proveer alimentos a las comunidades; y, 6) promover el control interno. Cada uno de estos pilares se contrasta con los cuatro ejes curriculares: transformación, consumo, producción y educación. Sin embargo, el estudio evidenció la falta de correspondencia con tres de los seis principios de la soberanía alimentaria, lo que sugiere que en su abordaje pedagógico se deja de lado aspectos esenciales del proceso agroproductivo y de la agroecología (Pitta y Acevedo, 2019).

Mann (2019) postula que “como ideología opuesta a la expansión del capital, a los patriarcados opresores y a los sistemas alimentarios jerárquicamente organizados, el conocimiento agroecológico debe difundirse de manera horizontal y vivencial” (p. 867). Al respecto, se reconoce la

importancia de crear espacios que faciliten el aprendizaje, desde la práctica y la experiencia porque de esta forma se alinea con el enfoque socioeconómico y agroecológico que sustenta la soberanía alimentaria. En el contexto pedagógico brasileño, se considera que la enseñanza en este ámbito debe ir más allá de la actualización del currículo de educación básica, pues en primera instancia es necesario formar al cuerpo docente con una perspectiva crítica, para que maestras y maestros comprendan de qué manera la soberanía alimentaria puede contribuir al fortalecimiento de una cultura de alimentación saludable, a la preservación de los saberes alimentarios ancestrales y a la transformación hacia la aplicación de procesos agroproductivos sustentables.

En su estudio, Mann (2019) destaca que uno de los principales impulsores del modelo de aprendizaje experiencial, fue el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien promovió la aplicación de una metodología de participación social y la creación del programa denominado **Círculos de alfabetización** con cañicultores de una localidad de Brasil, experiencia que, posteriormente, fue replicada en Chile. Freire promovió, además, la conformación de **escuelas públicas populares**, con la sugerencia de que estos espacios dejen de lado los sistemas jerarquizados de enseñanza y se otorgue a los estudiantes un rol activo en el proceso de aprendizaje y generación de nuevos conocimientos. Los currículos educativos deberían estar direccionados hacia la concienciación e involucramiento del alumnado con los contextos y culturas locales y globales.

A continuación, va un resumen del modelo pedagógico de Freire utilizado para promover los conocimientos relacionados con la soberanía alimentaria:

Tabla 1**Perspectiva pedagógica del enfoque de enseñanza de Paulo Freire**

Etapas para la ejecución de proyectos	Cuestionamiento
Investigación	¿Cuáles son las necesidades y desafíos cotidianos que enfrentan los pequeños y medianos agricultores de una determinada localidad?
Tematización	¿Cómo contextualizar la situación detectada para promover una comprensión compartida?
Problematización	¿Cuál es el problema de fondo que enfrentan los agricultores de las comunidades rurales?

La primera columna muestra las etapas para la ejecución de proyectos de participación social, según la perspectiva *freireana*, el diseño incluye los aportes de Mann (2019).

Fuente: elaboración propia

Esta perspectiva pedagógica, con enfoque crítico, postula que la educación debe estar vinculada con los procesos de transformación social de mayor escala; en consecuencia, las instituciones educativas pueden constituirse en agentes de cambio. La comunidad educativa necesita acceder a herramientas y recursos que le permitan conocer y comprender las realidades que experimentan las comunidades, los pueblos y nacionalidades en el marco de la soberanía alimentaria y, a partir de ello, generar conocimiento. En este tenor, es indispensable reconocer que la soberanía alimentaria es un derecho que debe ser estudiado desde diferentes aristas: sociocultural, económica y agroecológica. Por tanto, es necesario que las personas e instituciones involucradas apliquen estrategias multidisciplinarias.

Martín, et al., (2023) publicaron: “Los enfoques *freireanos* de la educación científica deben alinearse con movimientos sociales y políticos transdisciplinarios y generar prácticas y métodos reflexivos” (p. 175). Este modelo pedagógico se ajusta a las concepciones de la soberanía alimentaria y a los sistemas alternativos de producción agroalimentaria. Los autores

destacan que con este método se logra la cohesión de diversos actores y colectivos sociales agroecológicos con el colectivo estudiantil y educativo. Esto posibilita que los primeros grupos citados puedan compartir con el alumnado sus conocimientos ancestrales, asociados con el cultivo de alimentos saludables, propiciando la generación de nuevos conocimientos desde la experiencia, lo que, a criterio de estos autores puede ser altamente efectivo para lograr un aprendizaje significativo y estrechar vínculos entre estudiantes y comunidades locales.

Analizada la perspectiva *freireana*, a continuación se incluye una comparación entre la realidad actual, y las iniciativas y propuestas curriculares expuestas en otras investigaciones, también revisadas para el desarrollo de este documento. La **Tabla 2** incluye algunos de los aportes teóricos más relevantes sobre el abordaje de esta temática en Costa Rica y Colombia, considerando, además, que el estudio de Fuentes y Estrada (2023), ya preparó un mapeo bibliográfico que recoge las experiencias de diferentes instituciones educativas públicas de la región, con el fin de proponer su posible aplicación en las escuelas de una provincia de Argentina.

Tabla 2
Diagnóstico actual y recomendaciones asociadas con el abordaje curricular de la soberanía alimentaria en la escuela secundaria

Estudio	Abordaje curricular y pedagógico actual	Descripción de los ejes sugeridos por los autores para un mejor abordaje
(Fernández, 2020)	<p>- La enseñanza de la soberanía alimentaria y los temas relacionados con la agricultura se realiza de forma teórica, como parte de la asignatura de Educación ambiental y ciencias.</p> <p>- No se especifica el tiempo que se debe destinar de la asignatura para abordar esta temática.</p> <p>- El sistema de evaluación aplicado en las asignaturas de Educación Ambiental y Ciencias, incluye test para medir el conocimiento teórico adquirido por los estudiantes.</p>	<p>- Aprendizaje participativo y colaborativo, por medio de la experiencia de los estudiantes en su involucramiento con el entorno rural. Los enfoques pedagógicos deben incorporar la ejecución de proyectos, trabajos en grupo, participación en actividades científicas, investigaciones sobre problemáticas que afectan a los agricultores de las comunidades locales.</p> <p>- Los docentes recomiendan integrar la asignatura de Agricultura en el plan curricular costarricense, separándola de la asignatura de Educación Ambiental, para un abordaje más profundo de los diferentes componentes, entre ellos el de la soberanía alimentaria. Además, recomiendan crear espacios que favorezcan al aprendizaje práctico, como la incorporación de huertos escolares.</p> <p>- Los mecanismos de evaluación deben focalizarse en el desarrollo de proyectos específicos.</p>

<p>Melo (2019)</p>	<p>- El abordaje de la soberanía alimentaria se realiza mediante los “proyectos transversales escolares”, que promueven la implementación de huertas escolares en instituciones educativas del sector rural. Sin embargo, este enfoque pedagógico no se ha incorporado en el currículo educativo colombiano.</p>	<p>- Integrar como política curricular el desarrollo de este tipo de proyectos en las instituciones educativas de primaria y secundaria. Se destaca la importancia de la participación de las comunidades locales, para que sean quienes transmitan sus conocimientos sobre las prácticas de producción agrícola ancestrales, la soberanía y la seguridad alimentaria, entre otras concepciones estrechamente ligadas con esta temática, como son la agricultura y la ecología.</p>
<p>Fuentes y Estrada (2023)</p>	<p>- El tema de la soberanía alimentaria se aborda en muchos casos de forma aislada y de manera paralela a través de talleres que no se integran con el currículo diseñado para instituciones de educación básica.</p>	<p>- La enseñanza acerca de la soberanía alimentaria y tópicos relacionados debe abordarse desde los programas curriculares. Además, se debe proporcionar los recursos, materiales y herramientas para su correcta inclusión. Los métodos de enseñanza que vinculen los conocimientos teóricos con la experiencia que se obtengan a partir del involucramiento de los estudiantes con la comunidad y el contexto local, pueden propiciar un aprendizaje más significativo.</p>

Resumen de los principales aportes realizados por los autores referenciados con respecto a la forma en que se ha integrado la concepción de soberanía alimentaria en la enseñanza de asignaturas como Educación Ambiental.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en los artículos restantes se observa estudios de caso específicos, asociados con la implementación de programas en que se involucra a las comunidades y pueblos locales para promover la enseñanza en soberanía alimentaria. Particularmente en la investigación de Walsh y Vaquera (2021), se describe la experiencia “Conexiones Ecuador”: se

realizan intercambios para que los estudiantes estadounidenses puedan convivir con familias de las comunidades rurales de la provincia de Azuay, y puedan aprehender acerca de los sistemas agrícolas y la soberanía alimentaria, a la par, aprenden el idioma español.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El mapeo de información bibliográfica busca proporcionar un acercamiento a las perspectivas pedagógicas de docentes y al abordaje de programas de alfabetización desarrollados en el marco de la soberanía alimentaria en países de la región y, de manera particular, en Ecuador. Los hallazgos permiten afirmar que, hasta la fecha, no se cuenta con un modelo curricular específico, pertinente y suficiente para la enseñanza y aprendizaje conceptual y experiencial de este modelo y conocer los sistemas agroalimentarios tradicionales, con enfoque de sostenibilidad, que practican los pueblos y nacionalidades locales. En consecuencia, se considera indispensable llevar a cabo una correcta planificación, para integrar esta materia en el currículo de educación general básica elemental, además, es necesario que se establezcan espacios que favorezcan la aprehensión de los fundamentos teóricos, principios y normas conexas que rigen la concepción de la soberanía alimentaria.

Los aportes de los autores referenciados, evidencian un escenario en que se hace mayor énfasis a la soberanía alimentaria en el ámbito legal, político, económico y productivo, mientras que se habla poco de esto en el campo educativo. Melo (2019), Fernández (2020), Pita y Acevedo (2019) y Fuentes y Estrada (2023) coinciden que es importante generar acciones para el desarrollo e inclusión de programas académicos sobre la soberanía alimentaria en las instituciones educativas y que se promueva un trabajo colaborativo con la comunidad, de modo que los estudiantes puedan participar en actividades de producción, elaboración y consumo responsable de alimentos saludables y de calidad que los interese e incorpore en la cultura agroalimentaria local.

En los artículos revisados que describían una modalidad de investigación empírica, se analizó la perspectiva de los educadores, quienes no solo consideraban que era necesario incluir contenidos sobre la soberanía alimentaria y la agricultura desde en la educación básica, sino que, además, consideraban pertinente emplear diferentes metodologías pedagógicas y estrategias que se articulen con los programas educativos vigentes, para promover el aprendizaje activo y colaborativo con respecto a los sistemas agroalimentarios y a la agroecología, con el fin de reforzar el conocimiento teórico con la práctica, tomando en cuenta que, sin la experiencia, el aprendizaje, en muchos casos, no es efectivo. Sin embargo, en su accionar, el profesorado destacó las limitaciones de estos profesionales para acceder a recursos y materiales adecuados para impartir estos contenidos.

En consecuencia, se concluye que revisar y realizar una actualización del currículo de Educación General Básica Elemental ecuatoriano es pertinente, para incluir el contenido de soberanía alimentaria, así como es preciso abordar esta temática desde una perspectiva multidisciplinaria. Por ejemplo, con estrategias de educación en Ciencias Naturales.

Es importante considerar que, para diseñar un currículo que se alinee con el contexto local, y responda a los desafíos de la sociedad contemporánea. Es preciso identificar las necesidades de aprendizaje y los nuevos enfoques con que se está abordando esta temática. Desde este trabajo es recomendable diseñar un currículo con base en los siguientes ejes complementarios entre sí: 1) los fundamentos teóricos que permiten conceptualizar la soberanía alimentaria; 2) detallar su pertinencia social; 3) definir el perfil de los estudiantes que se busca formar; 4) diseñar un plan de estudio y programas académicos de las diferentes disciplinas en las que se incluirá esta temática; 5) determinar los mecanismos e instrumentos de evaluación; y, 6) establecer los parámetros generales para la formulación de estrategias pedagógicas.

Finalmente, es importante señalar que las principales limitaciones de la investigación surgieron debido a la escasa disponibilidad de estudios actualizados en el contexto ecuatoriano. El estudio de caso realizado por Walsh y Vaquera (2021) mostró la existencia de programas sobre soberanía alimentaria que se han implementado de forma aislada en instituciones educativas, y deja entrever que su inclusión en el currículo educativo del subnivel elemental de educación general básica aún no ha podido consolidarse. Por tanto, se recomienda que en investigaciones futuras los hallazgos de la revisión bibliográfica se complementen con un estudio empírico que analice la percepción de docentes, directivos de escuelas y de otros miembros de la comunidad educativa. De esto se podría extraer información de relevancia para el diseño curricular y el desarrollo de propuestas de solución a la problemática situación expuesta en el presente artículo.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (23 de Junio de 2022). *El 70 % de los niños de 10 años se encuentran en situación de pobreza de aprendizajes y no pueden leer y comprender un texto simple*. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text>
- Barrera, J., Castillo, M. (2019). La competencia escrita, oral y gráfica en el currículo educativo. *Federación de Asociaciones de Inspectores de Educación*, 1(1), 1-22. doi:<https://idus.us.es/handle/11441/99994>
- Capote, M. (2020). *Trabajo con documentos: en Ciencias de la Educación*. Editorial Universitaria. doi:
https://www.google.com.ec/books/edition/Trabajo_con_documentos_en_Ciencias_de_la/gZv6DwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

- Díaz, M., Triana, Y., Brizuela, P., Rodríguez, R., Giráldez, R., y Blanco, J. (2021). Soberanía Alimentaria y Educación Nutricional desde la ciencia de la sostenibilidad: Observatorio SAEN+C Pinar. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 9-19. doi:<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2206>
- Duhalde, M. (1999). *La investigación en la escuela*. Novedades Educativas. doi:
https://www.google.com.ec/books/edition/La_investigaci%C3%B3n_en_la_escuela/ckNgjAbjAugC?hl=es-419&gbpv=0
- Estévez, A. (2022). Los aportes de la Teoría Crítica al análisis de la tecnocracia y las políticas públicas1. *Estudios de Derecho*, 79(173), 273-307. doi:10.17533/udea.esde.v79n173a11 ▪
- FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (1 de Enero de 2014). *Currículo educativo sobre el derecho a la alimentación*.www.fao.org/right-to-food/resources/resources-detail/es/c/164293/
- FAO. Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y agricultura (FAO). (1 de Marzo de 2019). *Alimentación y nutrición escolar*. <https://www.fao.org/school-food/es/>
- Fernández, E. (2020). Propuesta para estudiar agroecología con estudiantes de segundo ciclo del circuito escolar N°4 del cantón de Alvarado de Cartago. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-28. doi <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40178>
- Ferrante, C., Dukuen, J. (2017). “Discapacidad” y opresión. Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151-168. doi <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453649665008>
- Frank, A. (1991). Por una sociología del cuerpo: una revisión analítica. *El cuerpo: proceso social y teoría cultural*. Sage, 36-102.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Fuentes, S., Estrada, B. (2023). Alimentación escolar y educación alimentaria: tendencias recientes en la investigación en América Latina entre 2005 y 2021. *Revista Educación*, 47(1), 1-15. doi <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51724>

- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT. doi https://www.google.com.ec/books/edition/Dise%C3%B1o_de_proyectos_en_la_investigaci%C3%B3n/Xkb78OSRM18C?hl=es-419&gbpv=0
- Garcés, E., Alcívar, O., y Garcés, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-336.pdf>
- García, M. (2020). La planificación estratégica y la calidad de la educación en las instituciones educativas de nivel básico elemental. *I(2)*, 29-37. doi:<https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202009>
- García, Y., Pérez, E., Morales, A., y Marques, M. (2019). Inducción de una red académica como estrategia de fortalecimiento de las políticas públicas de soberanía y seguridad alimentaria y nutricional en Suramérica. *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 30(2), 167-180. doi:Recuperado a partir de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7181035>
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *Cap 4 El Currículum. Una Reflexión Sobre La Práctica*. Madrid: Morata. Obtenido de https://eduqualis.net/portal/wp-content/uploads/2019/12/Gimeno_sacristan_unidad_3_Curriculum_reflexi%C3%B3n_sobre_practica.pdf
- Goffman, E. (1963). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu. doi:<https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3 ed.). Madrid: Morata.
- Gutiérrez, J. (2023). Diseño cualitativo en la investigación educativa: logística, muestreo y triangulación. En L. Da Cunha, *Metodologías de investigación cualitativa en pedagogía social* (págs. 31-58). Ediciones Octaedro. doi:https://www.google.com.ec/books/edition/Metodolog%C3%ADas_de_investigaci%C3%B3n_cualitat/O4e3EAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hernández, S., Páramo, P. (2023). La alimentación escolar, una aproximación desde el currículo: revisión sistemática*. *Nómadas*, 56(1), 1-14. doi:<https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a16>

- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. doi:Recuperado a partir de <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>
- Loza, C., Villafaña, G. (2019). *La inclusión educativa de las personas con discapacidad*. Edunovatic 2019 conference proceedings. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381111>
- Magendo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán y Programa interdisciplinario de investigación en educación.
- Mann, A. (2019). Education for Food Sovereignty as Transformative Ethical Practice. *Policy Futures in Education*, 17(7), 862-877. doi:Recuperado a partir de: <https://eric>.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN ESCENARIOS VIRTUALES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA DISCIPLINA DE TOXICOLOGÍA

Didactic strategies in virtual scenarios for the teaching and learning process in the discipline of toxicology

* Pamela Soledad Dávila Flores

<https://orcid.org/0000-0003-4146-6299>

DOI: <https://doi.org/10.69633/fzj63q49>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 16/04/24

Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca

RESUMEN

El presente artículo expone fundamentos, criterios, conceptos, definiciones descritas en la literatura y evidencia científica disponible sobre estrategias didácticas, en escenarios virtuales, para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina de toxicología. En el contenido se ha descrito los objetivos principales de la toxicología, la información ha sido organizada e incluye una serie de criterios que pueden ayudar a evaluar esta temática tan importante en nuestra actualidad.

En las aulas universitarias, y en particular en las carreras del área de salud, todo docente debe trabajar con sistemas de estrategias didácticas para mejorar la calidad en la educación y no solo regirse por las metodologías convencionales, ya que de este depende la formación de las nuevas generaciones de profesionales que aportarán beneficios a la sociedad, por lo que la integración de medios didácticos y virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje genera mayores y mejores respuestas de parte de los estudiantes, ya sea porque estos sistemas otorgan un mejor entendimiento o porque afianzan conocimientos y aptitudes únicas en cada estudiante, en las diversas áreas de cada ciencia. Como sucede en este caso particular, la toxicología es muy importante y amplía como ciencia. Se fomenta un

*Bioquímica y Química farmacéutica, Magister en Análisis Clínicos y Microbiología, Especialista Superior en Docencia Universitaria, Especialista en Ciencias y Psicología Forense, Diplomado en Investigación Científica, Diplomado en Redacción y Publicación de Artículos Científicos, Experta en Escena del Crimen y criminalística. Responsable Académica de Posgrado. Docente Universitaria de Pregrado y de Posgrado, Investigadora Adjunta y Asociada.

mejor aprendizaje por medio de la didáctica, aplicación de estrategias y metodologías pedagógicas junto con la aplicación de la virtualidad para una mejor intercomunicación y sociabilización de temas entre docentes y estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve más dinámico, creativo, eficaz y mejora la motivación. Hoy en día, los escenarios virtuales en la educación de pregrado y posgrado son cruciales para las universidades.

La metodología aplicada en esta investigación se basó en la búsqueda en diferentes fuentes de información. Por ejemplo, publicaciones científicas que tratan la temática descrita. El planteamiento metodológico fue desarrollado desde una perspectiva dialéctica, no sólo se analiza el contenido del objeto de estudio y sus componentes, también se observa todo lo que rodea a este objeto.

Entre los hallazgos de esta investigación documental, tras la consulta realizada a fuentes primarias y secundarias, se concluye que las estrategias didácticas, desarrolladas en escenarios presenciales o virtuales, son muy útiles para consolidar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior; y son útiles las herramientas tecnológicas. Es una innovación que no puede estar ignorada por el docente, y que asignaturas del área salud (Toxicología) que están en constante actualización, requieren que los especialistas puedan continuar formándose de manera presencial, virtual, y práctica.

Palabras clave: *estrategias didácticas, escenarios virtuales, proceso de enseñanza-aprendizaje, disciplina, toxicología.*

ABSTRACT

This article presents foundations, criteria, concepts, definitions described in the literature and available scientific evidence on teaching strategies, in virtual scenarios, for the teaching-learning process in the discipline of toxicology. The content has described the main objectives of toxicology, the information has been organized and includes a series of criteria that can help evaluate this topic that is so important today.

In university classrooms, and particularly in health careers, all teachers must work with systems of didactic strategies to improve the quality of education and not only be governed by conventional methodologies, since the training of the students depends on this. new generations of professionals who will bring benefits to society, so the integration of didactic and virtual media in the teaching-learning process generates greater and better responses from students, either because these systems provide better understanding or because They strengthen unique knowledge and skills in each student,

in the various areas of each science. As in this particular case, toxicology is very important and broad as a science. Better learning is promoted through didactics, application of pedagogical strategies and methodologies along with the application of virtuality for better intercommunication and socialization of topics between teachers and students. The teaching-learning process becomes more dynamic, creative, effective and improves motivation. Today, virtual settings in undergraduate and graduate education are crucial for universities.

The methodology applied in this research was based on searching different sources of information. For example, scientific publications that deal with the topic described. The methodological approach was developed from a dialectical perspective, not only is the content of the object of study and its components analyzed, but everything that surrounds this object is also observed.

Among the findings of this documentary research, after consulting primary and secondary sources, it is concluded that teaching strategies, developed in face-to-face or virtual scenarios, are very useful to consolidate and improve the teaching-learning process in higher education; and technological tools are useful. It is an innovation that cannot be ignored by the teacher, and that subjects in the health area (Toxicology) that are constantly updated, require that specialists be able to continue training in person, virtually, and practically.

Keywords: *didactic strategies, virtual scenarios, teaching-learning process, discipline, toxicology.*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo fue elaborado tras la revisión de literatura de interés. Por ejemplo, publicaciones sobre pedagogía o del proceso de enseñanza-aprendizaje, como una herramienta para alcanzar una educación de calidad, de acuerdo con los parámetros propuestos por el constructivismo. Con este marco, fueron consultados trabajos de algunos teóricos de esta corriente: Lev Vigotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980) y Giroux (18 sept. 1943).

Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina, tiene que ser una constante preocupación entre los docentes universitarios, quienes deben redefinir los perfiles profesionales, acordes con los cambios que suceden en el entorno. Por ejemplo, cuáles serán las estrategias educativas y cómo utilizarán las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para alcanzar el objetivo de un proceso educativo más efectivo.

La toxicología ha adquirido, con el paso del tiempo, el carácter de ciencia individual, y, a la fecha, es una especialidad en sí misma, producto de la revolución científico-técnica. Como muestra, es posible comentar que, debido al crecimiento en el uso de las sustancias químicas, también han aumentado los efectos nocivos para la salud de las personas. Por ello, el estudio de estos fenómenos toxicológicos es realmente importante y muy relevante para el futuro profesional bioquímico, farmacéutico, químico farmacéutico, químico farmacobiólogo, y toxicólogo, entre otros especialistas, debido a que los profesionales están expuestos, en sus ámbitos laborales, a dichos elementos.

La estrategia didáctica, en un escenario virtual, tiene la capacidad de mejorar el desarrollo de habilidades complejas. Esta involucra a los estudiantes con eventos que no pueden ser fácilmente demostrados de otra manera; como ejercicios prácticos, ya que, a veces, faltan insumos y equipamiento.

Sin embargo, en un entorno digital, los estudiantes tienen diferentes perspectivas: teóricas y prácticas para observar y analizar escenas reales que incentivan el aprendizaje de los procesos.

Durante esta investigación específica, se ha recogido la evidencia científica existente para reconocer de qué modo la estrategia didáctica, en un escenario virtual, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de la toxicología.

Fundamentación con base en Vigotsky

La teoría de Vigotsky observa, principalmente, el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, cómo se desarrolla este. Vigotsky considera que el aprendizaje es uno de los mecanismos fundamentales de este desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje propuesto por el autor, el contexto del educando ocupa un lugar central. Es importante destacar que, para Vigotsky, la interacción social se convierte en el motor del desarrollo cognitivo y del aprendizaje. El individuo construye su aprendizaje conforme adquiere más conocimientos (Aday, 2010).

Fundamentación con base en Piaget

Para Jean Piaget, el desarrollo educativo se compone de un aspecto psicosocial y otro espontáneo o psicológico que permiten el desarrollo de la inteligencia, aquello que no se enseña al sujeto y que este descubre por sí mismo. De aquí se desprenden dos formas importantes de aprendizaje: el espontáneo y por transmisión. La teoría del conocimiento de Piaget es el intento de explicar el curso del desarrollo intelectual humano, desde su fase inicial (recién nacido), en la que predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta, caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado y hábil. Esta última tiene un enorme impacto en la educación. El enfoque constructivista de Piaget ha influido en

el aprendizaje activo y por resolución de problemas, técnicas que permiten, al individuo, afrontar los desafíos emergentes de su realidad (Aday, 2010).

Fundamentación con base en Giroux

(Giroux, 2010) Propone que, a través de la práctica, los estudiantes alcancen una conciencia crítica en su sociedad. La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica. Esta teoría inventó una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; esta corriente se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico. Para este investigador, el pensamiento crítico de los estudiantes es importante para su desarrollo en valores y en democracia, de esta manera, es posible formar individuos capaces de responder a los problemas sociales y profesionales, desde un contexto democrático.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como el espacio en el que el principal protagonista es el alumno, y el profesor cumple con la función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Los alumnos son los que construyen el conocimiento con sus lecturas, sus experiencias y con las reflexiones de ambas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y docentes, se pretende que el alumno disfrute del aprendizaje, la corriente considera al estudiante como un ser constructor del conocimiento, se plantea que una parte sustantiva del aprendizaje se da a través del hacer, del practicar y de aplicar, en la vida real, lo que aprendemos en el salón de clases (Marista de Mérida, 2016).

Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior

Por siglos, la educación se ha conformado con sólo transmitir conocimientos; es decir, los estudiantes han sido vistos como recipientes que el docente llena de información; en este enfoque, el estudiante es un simple receptor. Además, solo se

conforma con constatar cuánto de lo que se le dio al estudiante, es capaz de repetir casi de memoria; es decir, la dedicación a explorar la capacidad memorística del estudiante. Se ha formado estudiantes que compiten entre sí para alcanzar las mejores calificaciones, en lugar de formar personas capaces de cooperar para lograr un fin común. Al analizar estas tendencias, se asume un concepto totalmente conductista, el estudiante recibe un estímulo al que responde siempre de la misma manera, por lo que los docentes se atreven a predecir la conducta que desencadena un estímulo, siendo todo esto predecible, eso se debe cambiar (Galileo, 2018). Este cambio debe existir porque el estudiante ya no puede ser solo un receptor sino que debe construir su conocimiento, ser activo en su educación y planificar sus propósitos en función a lo aprendido, el docente debe ser una guía y motivar al estudiante a generar nuevos conocimientos y reestructurar los conocimientos previos.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes. Las estrategias didácticas contemplan a la vez estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza; las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas, y las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Rodríguez Cruz, 2017).

Epistemología de las estrategias didácticas

La organización de los estudios en educación superior ha traído una remodelación de los diseños curriculares y una renovación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, ello conlleva conocer los principios didácticos generales como

de sus estrategias para adaptarlas a las necesidades concretas de cada disciplina y subdisciplina (Izquierdo Alonso & Sánchez Domínguez, 2010).

Estrategias didácticas y psicología

La necesidad de integrar el conocimiento psicológico y pedagógico, en la actualidad está obteniendo la importancia que amerita, las estrategias didácticas se han ido construyendo dentro de enfoques de la educación que influyen en la personalidad de las nuevas generaciones, teniendo como objetivos centrales la planificación de tareas basadas no solo en los conocimientos sino en los valores y emociones (Velo Rodríguez & Veloso Pérez, 2015).

TIC

Las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) son las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información, en particular con el uso de ordenadores y programas que permiten generar, cambiar, almacenar, recuperar y proteger la información. Por ello los ordenadores o computadoras son fundamentales para identificar, seleccionar y registrar la información. De modo particular, subyace un sentido social en el uso de la tecnología, al asociarla a la comunicación, el quehacer cotidiano en el cual ineludiblemente se insertan las relaciones sociales y educativas (Sánchez Duarte, 2014).

Escenario virtual educativo

Se trata de una nueva metodología que tiene una serie de cambios, desde la administración de los recursos hasta las prácticas pedagógicas en el aula, abordando de manera interdisciplinaria los contenidos curriculares y asumiendo un diseño de programación abierto y flexible, lo que determina una nueva forma de aprender, no formal, más autónoma y autogestionada, pero más ajustada a lo que actualmente representa la sociedad. Se han realizado algunas investigaciones que han demostrado la efectividad de este estilo de trabajo,

especialmente en lo referido al desarrollo de las habilidades cognitivas, en el uso de estrategias de aprendizaje de nivel superior, en el logro de habilidades socioafectivas y en el aumento de la autoestima social, entre otras (Domingo Farnos, 2019).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Enseñanza en toxicología

La toxicología, como ciencia y especialidad independiente, se ha desarrollado en los últimos 50 años. Esto se debe a la revolución científico-técnica que ha logrado mejorar y aumentar el uso de sustancias químicas y, por tanto, tiene más conocimientos sobre los efectos y su posible impacto sobre la salud pública y ambiental (Suárez Escandón, 2012), esta realidad ha dado pie, también, al desarrollo de estrategias específicas de evaluación de riesgos con el propósito de preparar regulaciones adecuadas: **toxicología reguladora**. Otra rama relativamente reciente es la **toxicología preventiva** que se ocupa de analizar y estudiar los efectos crónicos en la salud de las personas que se exponen, permanentemente, a bajas concentraciones de sustancias químicas, con técnicas de monitorización biológica y epidemiología molecular. Precisamente, los avances de la biología molecular y celular, han beneficiado a esta ciencia, ya que estas herramientas permiten profundizar, más, los conocimientos sobre los mecanismos de acción tóxica y cómo pueden convertirse en factores de patogenias tumorales y/o neurodegenerativas en las personas: **toxicología mecanicista**. Esta nueva realidad inspiró, e inspira, reflexiones sobre la orientación futura de la enseñanza de la toxicología. (Hernández Jerez, 2014).

Estrategias didácticas virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Se demostró que la simulación puede ser una estrategia didáctica para la asignatura de toxicología. Este método de enseñanza y aprendizaje es muy útil para la formación en la

carrera de Bioquímica, ya que brinda contenidos que permiten simular la futura práctica profesional. Además, esta innovación pedagógica permitió, según constató el autor varios beneficios:

a) Mayor interés del alumnado en las áreas de toxicología y química legal, como objetivos de rotación en su práctica profesional.

b) Aumentó el número de tesinas de grado, con investigaciones en este campo.

c) Creció el número de profesionales, egresados de nuestra universidad, empleados en los laboratorios toxicológicos (policiales y/o judiciales) de las instituciones públicas. Estos funcionarios demostraron, día con día mejor aptitud, actitud y conocimientos específicos para el trabajo.

d) Aumentó el interés en la realización de estudios de posgrado vinculados con el área. Por ejemplo; residencias en toxicología.

A su vez, este interés facilitó el análisis de la propia práctica de las y los docentes, hecho que sirvió para que estos puedan:

a) Organizar estrategias que faciliten el aprendizaje significativo mediante metodologías activas.

b) Centrar el aprendizaje en el alumno y en el proceso de adquisición del nuevo conocimiento.

c) Mejorar el rendimiento del estudiante y la acreditación de distintas competencias de las y los docentes, más allá de las puramente conceptuales o declarativas (Fernández de la Puente, 2018).

Los docentes también aumentaron el consumo de TIC, con el propósito de que las clases estén más actualizadas y calificadas: 30% de los docentes consultan las bases de datos de la biblioteca digital de la universidad; mientras que, el 70%, lo hace como una estrategia didáctica aplicada al uso de los sistemas de información documental. Del total, el 20% lo hace con fines de investigación, y el 80% restante, con fines pedagógicos.

La universidad logró recopilar y sistematizar las teorías existentes relacionadas con la base de datos y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación superior, las cuales han aportado información relevante, ayudando a determinar que la virtualidad y el empleo de las bases de datos en el proceso enseñanza-aprendizaje desde la formación superior, fortalece el proceso de investigación y la producción de nuevos documentos y material académico o científico en los estudiantes universitarios y es aplicable en cualquier área de la formación profesional. Después de identificar la situación problemática y realizar una caracterización de esta y que incluyó al cuerpo docente, la población estudiantil, el cuerpo directivo, personal de biblioteca y un análisis documental, se ha logrado establecer que, en términos generales, existe un conocimiento suficiente para el uso de bases de datos académicos de la biblioteca digital de la universidad. Sin embargo, en las cátedras docentes, en su mayoría, no existe una estrategia para fomentar, entre los estudiantes, la consulta de información de estas bases de datos; independientemente de que los estudiantes pueden acceder estas con un usuario asignado por el personal de la biblioteca. Se observó que los estudiantes muestran poca motivación e interés por estas técnicas de revisión porque, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no existe un énfasis sobre la importancia, para adquirir conocimiento con este tipo de revisión (Pérez, 2019).

Un estudio sobre la realidad que estaban viviendo, tanto docentes como estudiantes en su experiencia de educación virtual, promoviendo a su vez la interpretación y la comprensión del sentido que tiene para los sujetos sus experiencias en determinado campo. Con una muestra no probabilística se realizó una selección de dos representantes de las seis instituciones y tres tutores encargados de la administración de los módulos del Programa técnico laboral en agroturismo de la Universidad de Nariño (estudiantes y docentes). En la etapa de análisis de la información, esta fue dividida en núcleos temáticos orientados a la interpretación de los dos ejes de investigación.

Las estrategias didácticas para la educación virtual indican que la experiencia en la educación virtual de los jóvenes permitió un análisis del estado de su cultura después de haber sido protagonistas de nuevas formas de acceso y construcción del conocimiento mediado por las tecnologías, los estudiantes acogieron las tecnologías de la comunicación y la información no ya como herramientas, sino como procesos de mediaciones para entrar en mundos de conexiones e interacción que les permite trascender. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con su fundamento pedagógico estimulan realmente un aprendizaje que parte del cambio en el rol del estudiante, quien con base en sus necesidades y motivaciones construye nuevos conocimientos útiles para su vida común y profesional (Pantoja Mallama, 2012).

Diversos elementos didácticos son útiles para el trabajo de un tutor virtual, quien podría organizar y planificar sus clases mediante estrategias. Se propone una didáctica basada en el constructivismo endógeno y exógeno para impulsar el aprendizaje en un ambiente virtual (TIC). Este estudio analizó los periodos académicos 2013-2014, la obtención de datos se realizó con protocolos verbales. Los resultados de esa cuantificación consultaron sobre: el modelo didáctico de enseñanza, el uso de las herramientas TIC y, de qué manera, estas se relacionan con la propuesta didáctica con enfoque pragmático para el AVA. Los resultados fueron: el **modelo didáctico**, con sus respectivas estrategias didácticas y herramientas tecnológicas, tuvo un comportamiento favorable porque se evidenció un uso adecuado de las herramientas digitales; los organizadores cumplieron con el propósito de ilustrar a los estudiantes en los temas generales de aula. La participación de los estudiantes en los foros facilitó la reflexión de los conceptos que conocen y pudieron relacionarlos con otros nuevos. En conclusión, las plataformas tecnológicas y las herramientas digitales, por sí solas, no suplen la labor y mediación que debe hacer el docente, si bien las aulas virtuales pueden tener un buen diseño tecnológico, el saber pedagógico y didáctico, es preciso desarrollar una propuesta adecuada a las metas de aprendizaje. Las tecnologías no son el fin; son el medio para alcanzar dicha meta. (Saza Garzón, 2016).

Durante esta investigación, se realizó una búsqueda y análisis de diferentes fuentes de información que explican los conceptos de interés sobre la toxicología y publicaciones científicas que tratan de esta misma temática. El planteamiento metodológico, en su dimensión teórica, fue desarrollado desde una perspectiva dialéctica. El trabajo no sólo analizó el contenido del objeto de estudio, también prestó atención al contexto que rodea la especialidad de salud. A la par, se analizó estudios de **estrategia didáctica en un escenario virtual** que sirven para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la toxicología.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación documental, con base en los resultados de la consulta a, fuentes primarias y secundarias confirman que las estrategias didácticas, tanto en escenarios presenciales, como virtuales, son útiles para consolidar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en un entorno digital. Esta innovación formativa no puede estar alejada de la labor docente ni de las asignaturas que se imparten en la toxicología. Cada año se constató, que existe una actualización y crecimiento de aplicaciones para internet. Por ello, los futuros profesionales deben tanto en el campo clínico como forense complementar su formación con las herramientas digitales, la educación presencial y práctica. Este enfoque de enseñanza sirve para que los estudiantes cambien sus estructuras de conocimiento. Así, la enseñanza se convierte en la herramienta mediadora del aprendizaje: desde la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso, con la permanente facilitación del docente, quien apoya la mejora de este proceso.

A partir de los datos verificados, de las fuentes estadísticas del material de investigación consultado, se percibe que es necesario cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias didácticas adecuadas a la realidad (TIC), por la importancia de las herramientas virtuales. Este proceso se

realiza, también en ambientes híbridos: virtuales y presenciales. Con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje de los estudiantes, quienes demandan que su formación incluya sistemas digitales. Durante la emergencia sanitaria, pandemia de COVID-19, jóvenes y adultos tuvieron que adquirir destrezas digitales, a la par que avanzaban los contenidos curriculares previstos, antes de la aparición del virus que cambió la existencia humana. En conclusión, si bien la emergencia terminó, estos modelos de educación virtual siguen vigentes porque las personas más jóvenes son usuarios nativos de las TIC.

Se analizaron los beneficios del aula virtual si los docentes usan estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Toxicología, determinando todos los rasgos distintivos de las estrategias. Los procesos pedagógicos con medios didácticos sirven para que los estudiantes mejoren actitudes y capacidades para consolidar los conocimientos que puedan posteriormente servirles para generar una práctica laboral idónea y ser profesionales competentes. Como principal beneficio se observó que la adquisición de conocimientos, habilidades y valores con las herramientas TIC motivan a los estudiantes y facilitan el aprendizaje. El proceso es más ameno e interesante para ellos.

Se pudo indicar, mediante la revisión de diferentes trabajos de investigación el potencial de expresión y comunicación entre docente y estudiantes, para una mejor dinámica de intercomunicación mediante la aplicación de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación en escenarios virtuales, ofreciendo una herramienta con numerosas ventajas, ya que permite adquirir, organizar y estructurar conocimientos, consolidando la introducción previa del docente al tema en estudio o facilitando el proceso de comprensión al interactuar el estudiante con estos medios, generando una ayuda importante para que el docente concluya cada tema con la certeza de que sus estudiantes adquirieron un conocimiento y que se ha potencializado aptitudes de cada uno.

Se pudo describir cómo mejoran los conocimientos de los fundamentos y principios básicos de la toxicología con el uso de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escenarios virtuales tanto en pregrado como en posgrado.

REFERENCIAS

- Aday, J. (2010). *Estrategia didáctica para desarrollar la interdisciplinariedad*. Habana - Cuba: EMS.
- Domingo Farnos, J. (22 de agosto de 2019). *Nuevos escenarios de aprendizaje: conocimientos compartidos*. Obtenido de wordpress: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2017/01/18/nuevos-escenarios-de-aprendizaje-conocimientos-compartidos/>
- EcuRed. (23 de Julio de 2018). *Método de análisis histórico-lógico*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2022, de http://www.ecured.cu/index.php/M%C3%A9todo_de_an%C3%A1lisis_hist%C3%B3rico-l%C3%B3gico
- Fernández de la Puente, G. S. (2018). INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN TOXICOLOGÍA: SIMULACIÓN SITUADA, IMPACTO EN EL APRENDIZAJE. *Publicación mensual de la Universidad Nacional de La Plata*, 10-31.
- Galileo, U. (19 de junio de 2018). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. Obtenido de <http://www.galileo.edu/faced/noticias/el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-en-la-educacion-superior/>
- Giroux, H. (5 de octubre de 2010). *Pedagogía*. Obtenido de La pedagogía crítica: <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>.
- Hernández Jerez, A. (2014). La enseñanza de la Toxicología en las ciencias biosanitarias del siglo XXI. *Revista de Toxicología Universidad de Granada*, 23-30.
- Izaguirre Remón, R., Rivera Oliva, R., & Mustelier . (17 de Octubre de 2018). *La revisión bibliográfica como paso lógico y método de la investigación científica*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2022, de <https://serviciospublicos.files.wordpress.com/2010/04/revis.pdf>

- Izquierdo Alonso, M., & Sánchez Domínguez, C. (2010). Bases epistemológicas y operativas de la didáctica del resumen documental: un enfoque basado en la competencia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 15(3), 6-9.
- Marista de Mérida, U. (4 de noviembre de 2016). *Proceso de Enseñanza Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.marista.edu.mx/p/6/proceso-de-ensenanza-aprendizaje>
- Pantoja Mallama, J. R. (2012). *Estrategias didácticas para la educación virtual, Caso: Técnico Laboral en Agroturismo en la Universidad de Nariño*. Nariño-Colombia: Universidad de Nariño.
- Pérez Picón, A. (2019). *Estrategia didáctica aplicada al uso de los sistemas de información documental para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje en una Institución de Educación privada de Barrancabermeja*. Bogotá-Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Programa de Educación Superior UAP. (13 de Agosto de 2019). *Guía para la Sistematización de Experiencias Innovadoras*. Recuperado el 30 de Marzo de 2023, de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/genero/siste_expinn_fautapo.pdf
- Rodríguez Cruz, R. (2017). *Compendio de estrategias bajo el enfoque por competencias*. Sonora-México: Obregón.
- Sánchez Duarte, E. (2014). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. En *Las tecnologías de información y comunicación (TIC)* (págs. 156-162). Costa Rica: Universidad Nacional Heredia.
- Saza Garzón, I. D. (2016). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Praxis*, 12(1), 103-110.
- Suárez Escandón, A. (2012). *Valoración de la enseñanza de la Toxicología en los estudios de medicina en emergencias*. Habana-Cuba: TJA.
- UNAM-México. (20 de Enero de 2019). *Metodología de la Investigación*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2022, de http://profesores.fib.unam.mx/jlfl/Seminario_IEE/Metodologia_de_la_Inv.pdf
- Veloso Rodríguez, A., & Veloso Pérez, E. (2015). Estrategia didáctica para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de Psicología. *Educación Médica Superior*, 29(2), 4-7.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL ESPACIO ESCOLAR PARA LA PREVENCIÓN DE DROGAS EN GRUPOS INFANTOJUVENILES EN LOJA-ECUADOR

Teaching and learning in the school space for drug prevention in groups of children and adolescents in Loja-Ecuador

* Oswaldo Soria Duarte

<https://orcid.org/0000-0003-2534-6262>

DOI: <https://doi.org/10.69633/q1995f79>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 15/04/24

Universidad Técnica Particular de Loja - Ecuador.

RESUMEN

El documento se enfoca en la prevención del consumo de drogas en grupos infantojuveniles en el colegio La Dolorosa, de la ciudad de Loja, Ecuador, a través de la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. La problemática del consumo de drogas en adolescentes es reconocida como un asunto de relevancia social y de salud que impacta, de manera significativa, en el desarrollo integral de este sector de la sociedad (Aponte, 2016). La investigación busca identificar cómo la enseñanza-aprendizaje puede contribuir en la prevención del consumo de drogas entre los más jóvenes, establecer la relación entre el consumo de sustancias psicoactivas y la percepción sobre cuáles son los factores de riesgo en el consumo de estas sustancias (Macías et al., 2020). La escuela es un espacio crucial para el desarrollo de los niños y adolescentes, y, por ende, un punto estratégico para ejecutar programas de prevención y educación respecto del consumo de drogas (Cornejo, 2020). La intervención educativa es una herramienta vital que no solo busca informar sobre los riesgos asociados con el consumo de drogas, también intenta fortalecer los factores protectores y reducir los riesgos asociados con el consumo, especialmente para este sector.

*Magister en Orientación y Educación Familiar de la Universidad Técnica Particular de Loja; Magister en Prevención y Acompañamiento en Conductas Adictivas de la Universidad Eloy Alfaro de Manabí; Licenciado en Ciencias de la Educación mención Psicología Educativa y Orientación en la Universidad Nacional de Loja. Docente de la Universidad Nacional de Loja ; Docente de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Palabras clave: *enseñanza, aprendizaje, prevención de drogas, espacio escolar, grupos infantojuveniles, Loja, Ecuador*

ABSTRACT

The document focuses on the prevention of drug consumption in children and adolescent groups at the La Dolorosa school, in the city of Loja, Ecuador, through the application of teaching-learning strategies. The problem of drug use in adolescents is recognized as an issue of social and health relevance that significantly impacts the comprehensive development of this sector of society (Aponte, 2016). The research seeks to identify how teaching-learning can contribute to the prevention of drug use among young people, establish the relationship between the consumption of psychoactive substances and the perception of what the risk factors are in the consumption of these substances (Macías et al., 2020). The school is a crucial space for the development of children and adolescents, and, therefore, a strategic point to execute prevention and education programs regarding drug use (Cornejo, 2020). Educational intervention is a vital tool that not only seeks to inform about the risks associated with drug use, but also attempts to strengthen protective factors and reduce the risks associated with consumption, especially for this sector.

Keywords: *drug prevention, teaching learning, school space, child-youth groups, Loja, Ecuador, gender violence, drug consumption, educational intervention.*

INTRODUCCIÓN

La incidencia del consumo de drogas en la población infantojuvenil ecuatoriana, especialmente en la comunidad educativa de La Dolorosa, representa un desafío multifacético que incide en el desarrollo de los ámbitos educativo y social (Boliches et al., 2002). Este fenómeno subraya la importancia de explorar la interacción entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la prevención del consumo de drogas, como ejes centrales para desarrollar estrategias que impidan el inicio del consumo y que potencien las habilidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes (Lubman et al., 2015).

El entorno escolar, considerado desde una perspectiva psicológica, no se limita al espacio físico, comprende, a la par, un ambiente rico y complejo que influencia significativamente en el desarrollo de la identidad, las relaciones sociales y el crecimiento cognitivo de los jóvenes (Azorín, 2016). La escuela es un espacio privilegiado para poner en marcha estrategias de prevención integradas con los procesos educativos y la cultura escolar, enfatizando la necesidad de intervenciones culturalmente pertinentes, psicológicamente robustas y educativamente integradoras, especialmente en contextos donde los jóvenes se encuentran en un cruce de vulnerabilidades y oportunidades (López, 2017).

Con el contexto ecuatoriano y las particularidades del colegio La Dolorosa, este estudio se enfoca en diseñar y proponer estrategias educativas que aborden proactivamente la prevención del consumo de drogas. La propuesta busca identificar y analizar los factores de riesgo y protección del alumnado, así como la percepción de riesgo entre los estudiantes, mediante un enfoque que integre el desarrollo de habilidades para la vida, la educación sobre las sustancias con estrategias adaptadas y ya probadas en otros contextos, además de la realidad cultural y social de la comunidad educativa de interés. (Tirado et al., 2015).

Este enfoque multidisciplinario demuestra la importancia de una intervención integral en el ámbito escolar que no se limite a proporcionar información sobre drogas, sino que también promueva las habilidades socioemocionales de los jóvenes, estilos de vida saludables para ellos y que refuerce los factores de protección individuales y colectivos. Al analizar el fenómeno del consumo de drogas en adolescentes y sus implicaciones (Martínez y Sanz, 2003; Macías et al., 2020), este estudio se alinea con la Ley Orgánica de Prevención Integral del Fenómeno Socioeconómico de las Drogas elaborado por la Agencia Nacional de Regulación, Control y Vigilancia Sanitaria (2015) para proponer una estrategia preventiva integral y educativa.

La intervención educativa recomendada en este documento se fundamenta en un enfoque psicoeducativo que integra, de manera intrínseca, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque no solo busca disuadir del consumo de drogas, también busca promover un desarrollo saludable y resiliente entre los jóvenes. Para ello, desarrolla una metodología que se adapta a la cultura y contexto específicos de la comunidad educativa analizada, con los, los siguientes objetivos:

Identificar y analizar los factores de riesgo y de protección asociados con el consumo de drogas entre los estudiantes La Dolorosa.

Analizar la efectividad de las estrategias educativas integradas en el currículo escolar, destinadas a la prevención del consumo de drogas.

Fomentar la adquisición de habilidades socioemocionales que contribuyan a la toma de decisiones saludables y a un estilo de vida libre de drogas.

Este trabajo contribuye al campo de conocimiento existente porque realiza un análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje enfocadas en la prevención del consumo de drogas, ofrece *insights* y recomendaciones aplicables en

espacios educativos similares al estudiado en Loja. Esta investigación, a la par, es de interés para la región, ya que se considera que existe consumo de éxtasis y otras sustancias en Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú. Para comprender cómo las dinámicas socioeconómicas, culturales y psicológicas influyen en la eficacia de las estrategias de prevención e intervención (Medina et al., 2001).

El enfoque holístico e integrador del trabajo tiene el propósito de interpretar y analizar las estadísticas relevantes, compartir una visión profundamente humana que contemple las diversas aristas de la problemática del consumo de drogas en jóvenes sudamericanos, y el fomento para el desarrollo de estrategias y programas de prevención e intervención que resulten efectivos.

Colombia: la prevalencia elevada

En el contexto colombiano, la prevalencia en el consumo de éxtasis en un estudio realizado en el año 2012, enfocado en la comunidad andina alcanza un 0.74% (PRADICAN, 2012). El uso de esta droga en Colombia es alarmante dado que de los cuatro países analizados este presenta el rango más alto. Esta es una señal de alarma, desde la perspectiva psicosocial y de salud pública. Por eso, es crucial indagar en los factores que facilitan esta prevalencia. ¿Los adolescentes colombianos perciben al éxtasis como una droga “menos peligrosa”? ¿Cómo influyen los factores socioculturales, económicos y psicológicos en esta percepción, y en la consecuente decisión de consumir?

Ecuador: un escenario para prestar atención

Con una prevalencia en el consumo de drogas de 0.63%, Ecuador presenta un escenario particularmente interesante. En relación con Colombia el consumo de éxtasis en estos países, podría sugerir patrones de uso diferentes, quizás más experimentales o circunstanciales. Profundizar en el entendimiento de los factores que disuaden a la continuidad en el uso de éxtasis,

podría ser clave para desarrollar estrategias preventivas y de intervención más efectivas en este país (PRADICAN, 2012).

Bolivia y Perú: reflexiones sobre prevalencias menores

Bolivia y Perú, con prevalencias de consumo del 0.01% y el 0.27%, respectivamente, el estudio que lo señala se desarrolló en el año 2012 entre estudiantes universitarios de los diferentes países pertenecientes a la comunidad andina, en particular estos dos países presentan escenarios en los que, aunque las cifras son menores, la problemática no debe ser minimizada. Es vital comprender cómo las dinámicas socioeconómicas, culturales y psicológicas específicas de estos países pueden estar actuando como barreras o facilitadores del consumo de éxtasis en los jóvenes (PRADICAN, 2012).

Aunque los porcentajes representan simples estadísticas, es fundamental recordar que cada punto porcentual hace referencia a vidas jóvenes, con mucha potencialidad (Fontes et al., 2011). La interpretación y análisis de estos datos, por ende, no debe ser simplemente cuantitativa, también, profundamente humana. La investigación de la problemática debe considerar las, múltiples facetas y factores que convergen en la problemática del consumo de éxtasis entre los jóvenes sudamericanos (Guillen et al, 2017).

La construcción de estrategias y programas de prevención e intervención es imperativa, siempre con un enfoque holístico e integrador que abarque las diversas aristas de esta compleja realidad (PRADICAN, 2012).

Este estudio epidemiológico andino se desarrollo considerando como población a un grupo de estudiantes universitarios correspondiente a los diferentes países.

A continuación, se presentan estos datos para ayudar a comprender mejor la materia de interés.

Tabla 1
Análisis del consumo de éxtasis en países andinos

País	Prevalencia de consumo de éxtasis (%)	Factores de riesgo	Estrategias de prevención	Impacto psicosocial
Colombia	0.74	Presión de pares, baja autoestima, falta de redes de apoyo.	Programas de educación sobre drogas, asesoramiento, creación de entornos de apoyo.	Deterioro de las relaciones, bajo rendimiento académico, problemas de salud mental.
Ecuador	0.63	Acceso fácil a drogas, normas sociales laxas hacia las drogas, conflictos familiares.	Talleres de habilidades para la vida, involucrar a los padres en programas de prevención.	Aislamiento social, dificultades de aprendizaje, comportamiento disruptivo.
Bolivia	0.01	Desigualdades socioeconómicas, falta de acceso a educación de calidad, desempleo.	Fomentar la participación en actividades extracurriculares, establecer políticas escolares claras.	Estigma social, problemas de autoimagen, conflictos con pares.

Perú	0.27	Falta de información sobre drogas, entorno familiar inestable, violencia comunitaria.	Crear un entorno escolar seguro, programas de mentoría, clases de educación socioemocional.	Ansiedad, depresión, disminución de la motivación académica.
------	------	---	---	--

Nota. En esta tabla se observa el consumo de éxtasis en países andinos.

Elaboración propia: Adaptado de (Fontes et al., 2011; Guillen et al, 2017; PRADICAN, 2012)

MATERIAL Y MÉTODOS

1) Metodología

El estudio se realizó con un enfoque metodológico mixto que integra métodos cuantitativos y cualitativos para investigar las dinámicas de prevención del consumo de drogas en el colegio La Dolorosa. Esta combinación permite cuantificar patrones de comportamiento y actitudes, y explorar percepciones y experiencias en la comunidad educativa, aborda aspectos mensurables, como las realidades que influyen en la prevención del consumo de drogas (López, 2017).

2) Selección de la muestra

La muestra incluye a estudiantes, docentes y padres de familia, la selección se realizó con la técnica del muestreo por

conveniencia, para representar adecuadamente diversos grados y roles. Específicamente, se focaliza en 60 estudiantes dentro de una población de 1 200 jóvenes, esto permite un análisis profundo de las actitudes y percepciones del consumo de drogas y cuáles son las estrategias de prevención. Este método de selección apunta a una amplia aplicabilidad de los resultados a contextos similares (Mena et al., 2013).

3) **Métodos de recolección de datos**

Encuestas estructuradas: se aplicarán a estudiantes, docentes y padres para recoger datos sobre conocimientos, actitudes, percepciones y comportamientos relacionados con el consumo de drogas.

Entrevistas y grupos focales: se realizarán con miembros de la comunidad educativa para profundizar en experiencias y percepciones, especialmente en lo que respecta a las estrategias de prevención existentes y sugerencias para futuras intervenciones.

Análisis documental: examinaremos documentos institucionales para comprender el marco normativo y pedagógico actual en relación con la prevención de drogas.

4) **Breve análisis de datos**

La integración de los análisis cuantitativos y cualitativos permitirá una comprensión holística de la problemática. Utilizaremos estadísticas descriptivas e inferenciales para los datos cuantitativos y análisis temático para los cualitativos, identificando patrones y temas emergentes que enriquezcan nuestra comprensión y guíen el desarrollo de estrategias de intervención efectivas.

5) **Rigor metodológico**

Se garantiza la claridad y replicabilidad de la metodología. La detallada descripción de la selección de muestra y técnicas de análisis, permite que el estudio pueda ser replicado y adaptado en otros contextos educativos, y será posible llegar a resultados generalizables.

6) Estrategias específicas de prevención

Basándonos en los hallazgos de la investigación y la literatura existente, proponemos estrategias educativas que incluyen:

Desarrollo de habilidades socioemocionales: actividades dirigidas a mejorar la comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos entre los estudiantes.

Programas de concientización sobre drogas: sesiones que ofrecen información basada en evidencia sobre las drogas y sus riesgos, para promover estilos de vida saludables.

Participación comunitaria: fomentamos un enfoque inclusivo que involucra a estudiantes, padres y docentes en el desarrollo e implementación de las estrategias de prevención, integrándolas en la vida escolar cotidiana.

Estas estrategias se diseñan para alinearse e integrarse en los procesos educativos y la cultura escolar del Colegio La Dolorosa, reflejando un compromiso con un enfoque holístico y multidisciplinario para la prevención del consumo de drogas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este artículo se empleó una encuesta dirigida a estudiantes de octavo año del centro fiscomisional La Dolorosa, sección matutina, para indagar en la prevención de sustancias psicoactivas. Las preguntas abarcaron desde la orientación recibida sobre las consecuencias del consumo de alcohol hasta la curiosidad de los estudiantes por probar diversas sustancias, incluyendo alcohol, tabaco, marihuana, cocaína, anfetaminas, éxtasis, heroína y LSD. Este amplio espectro de indagaciones proporcionó una visión integral de las sustancias a las que los estudiantes podrían estar expuestos.

La implementación de la encuesta ofreció una visión directa y auténtica sobre las percepciones y actitudes de los jóvenes sobre el consumo de sustancias psicoactivas. Este enfoque permitió identificar factores de riesgo y protección, esenciales para el diseño de estrategias de prevención e intervención efectivas. La prevención del consumo de drogas en el entorno escolar, revelada como un tema complejo, demanda un enfoque integral

y basado en evidencia, que combine estrategias educativas y psicosociales, apoyando continuamente a los estudiantes para promover un entorno educativo seguro y propicio para el bienestar general.

1) **Tipo de investigación**

Clasificada como descriptiva y explicativa, esta investigación adoptó un enfoque cualitativo, interesado en explorar detalladamente las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a la prevención del consumo de drogas.

La naturaleza descriptiva permitió recopilar información rica y detallada sobre el fenómeno estudiado, mientras que el aspecto explicativo buscó comprender las causas y efectos asociados con el consumo de drogas en el grupo demográfico enfocado.

2) **Población y muestra**

Población: compuesta por 1 200 individuos, se seleccionó una muestra representativa de 60 estudiantes, lo que proporciona una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos.

Tipo de Muestra: finita, destacamos la precisión en el tamaño y la selección de la muestra.

3) **Estrategias educativas recomendadas**

Con los resultados se diseñaron varias recomendaciones de estrategias educativas específicas para abordar los factores de riesgo identificados y reforzar los factores de protección. Estas estrategias incluyen programas de concientización ajustados a la realidad y necesidades de los estudiantes, talleres para el desarrollo de habilidades socioemocionales y el fomento de un entorno escolar que promueva el bienestar y la resiliencia ante las presiones relacionadas con el consumo de sustancias.

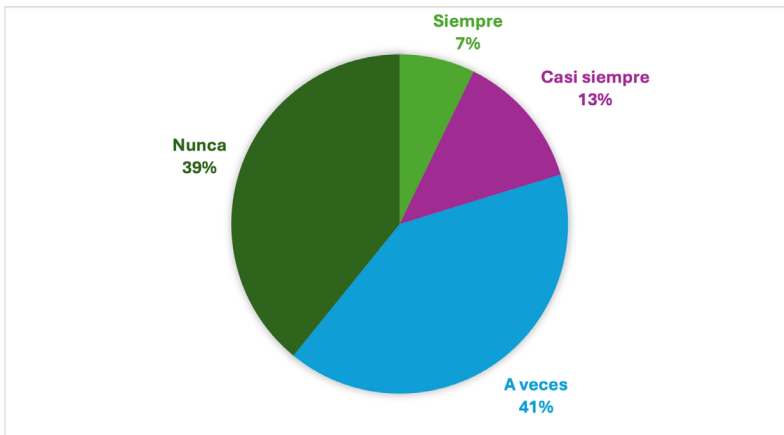
La adaptabilidad de estas estrategias educativas a diferentes culturas y contextos educativos destaca su potencial como estrategia generalizable. Para instituciones interesadas en replicar este enfoque, recomendamos adaptar el contenido

de los talleres a las necesidades específicas de su comunidad estudiantil.

A continuación, se desarrollará un análisis detallado, poniendo especial énfasis en aquellos resultados que, además de demostrar un impacto significativo en nuestro entorno escolar, poseen el potencial de ser aplicados en contextos educativos similares.

Encuesta de prevención de sustancias psicoactivas entre los estudiantes del octavo año del centro fiscomisional La Dolorosa.

1. **En el contexto educativo recibes orientación sobre las consecuencias del consumo de alcohol.**



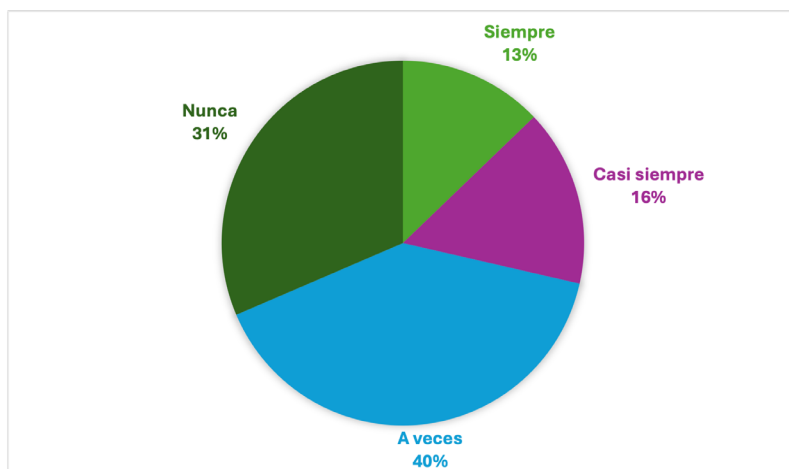
Fuente: elaboración propia

El gráfico indica que el 39% de los estudiantes nunca recibió orientación sobre las consecuencias del consumo de alcohol. Esta es una cifra significativa que sugiere una falta considerable de educación preventiva en el currículo escolar que podría dejar a los estudiantes sin la información necesaria para tomar decisiones informadas sobre el consumo de bebidas alcohólicas. De igual forma, la mayoría de los estudiantes (41%) reporta que solo “a veces” recibe esta orientación. Esto podría interpretarse como que existe cierta iniciativa para informar a los estudiantes, pero esta no es regular o estructurada.

Finalmente, hay una escasa orientación regular, pues solo un

20% (13% “casi siempre” y 7% “siempre”) de los estudiantes recibió orientación de forma regular. Estos porcentajes demuestran que solo una minoría tiene acceso más consistente a la educación sobre el consumo de bebidas alcohólicas.

2. ¿En el centro educativo existen programas de prevención de sustancias psicoactivas?

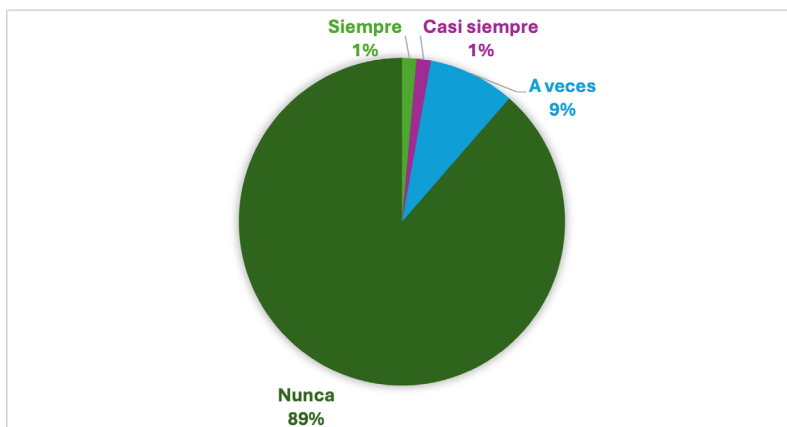


Fuente: elaboración propia

El 40% de los estudiantes indica que, a veces, existen programas de prevención, esto sugiere sugerir que, aunque hay esfuerzos por implementar estrategias de prevención, estos no son percibidos como consistentes o forman parte del currículo escolar. Solo el 13% de los estudiantes afirma que conoce programas de prevención disponibles. Una situación que causa preocupación. La prevención, de las adicciones de sustancias peligrosas para el organismo, es más efectiva cuando se la aplica de manera sistemática y continua. Esto sugiere la necesidad de revisar y posiblemente incrementar la frecuencia y visibilidad de dichos programas. Además, el 31% de los estudiantes percibe que no existen programas de prevención. Esto es crítico, ya que puede indicar una falta de comunicación sobre los recursos disponibles o la ausencia total de tales programas. Desde el punto de vista de la salud pública

y la educación preventiva, es vital que todos los estudiantes estén informados y tengan acceso a programas de prevención. Finalmente, la categoría ‘Casi siempre’ tiene un 16%, lo que puede interpretarse como que hay cierta inconsistencia en la ejecución o en la percepción de los programas de prevención. Es importante que la unidad educativa evalúe cuáles son las barreras que impiden que estos programas sean reconocidos, como una constante, entre los escolares.

3. Tu grupo de amigos consume bebidas alcohólicas



Fuente: elaboración propia

El 89% de los estudiantes consultados indica que su grupo de amigos “nunca” consume bebidas alcohólicas. Esta es una cifra alentadora que sugiere que la abstinencia de alcohol podría ser la norma en este entorno. Es posible que exista un fuerte factor de influencia social o cultural que desaliente el consumo de alcohol entre los jóvenes de esta comunidad. El 9% tiene amigos consumen alcohol “a veces”, un factor que puede reflejar un comportamiento de consumo social y no habitual. Sin embargo, incluso el consumo infrecuente puede llevar a situaciones de riesgo, por lo que todavía es importante abordar estos casos con información y prevención adecuada. Finalmente, el 1% que responde “casi siempre”; y el otro 1%, “siempre” estas respuestas corresponden a una minoría de jóvenes que podrían estar en riesgo de desarrollar problemas

relacionados con el consumo de alcohol, en el largo plazo. Este pequeño grupo podría beneficiarse de intervenciones específicas y apoyo para comprender los riesgos asociados con el consumo frecuente de alcohol.

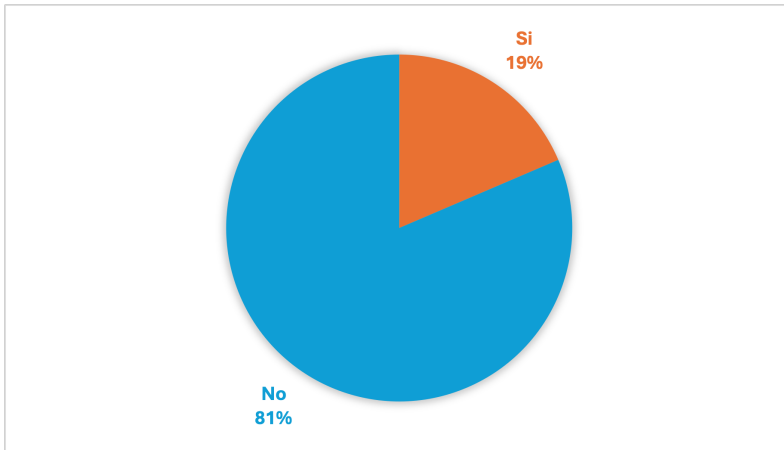
4. ¿Hablas con tus amigos sobre las consecuencias de consumir sustancias?



Fuente: elaboración propia

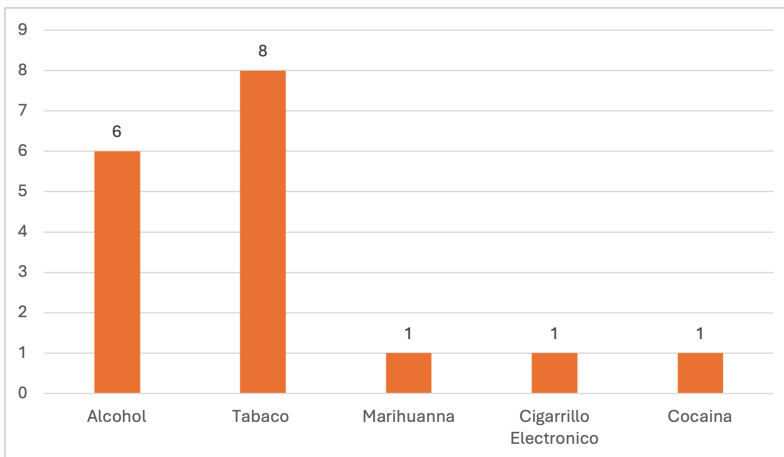
El gráfico muestra que la mayoría de los estudiantes (57%) habla, “a veces”, con sus amigos sobre las consecuencias del consumo de sustancias peligrosas. Esto sugiere que, aunque hay alguna discusión sobre el tema, no se trata de un diálogo constante o prioritario. También, se evidencia que no hay diálogo regular, ya que solo el 6% (4% “casi siempre”, y 2% “siempre” participa regularmente en conversaciones con sus pares sobre las consecuencias del consumo de sustancias. Por otro lado, un 37% significativo de los estudiantes señala que “nunca” habla sobre este tema, con sus amigos. Esto podría indicar una falta de conciencia o interés en el tema, o posiblemente un tabú o estigma asociado con discutir abiertamente estos asuntos.

5. ¿Conoces si en el centro educativo La Dolorosa consumen sustancias? ¿Cuáles?



Fuente: elaboración propia

Estadísticas de la pregunta 5



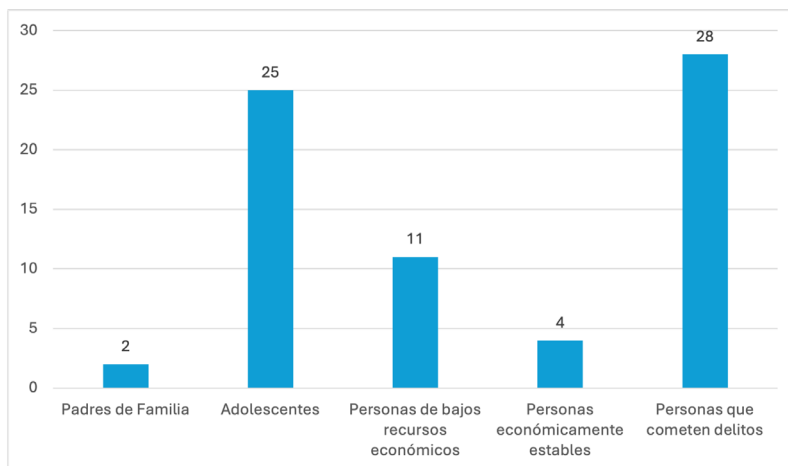
Fuente: elaboración propia

Desde el primer gráfico se observa que la percepción sobre el consumo de sustancias no es de interés de la mayoría de los estudiantes. El 81% informa que no es consciente del consumo de sustancias en su centro educativo, pero hay un 19% que sí tiene conocimiento de tal consumo. Este porcentaje, aunque minoritario, es significativo y debe ser motivo de atención para la administración del colegio.

El segundo gráfico muestra que el tabaco es la sustancia más mencionada, seguida por el alcohol. Esto podría reflejar una tendencia general o una mayor visibilidad de este tipo de consumo. El uso de la marihuana, cigarrillos electrónicos y cocaína aparece con menos menciones, pero la presencia de estas sustancias demuestra que existiría una diversidad de consumos.

6. ¿Quiénes crees tú que consumen más sustancias?

Figura 8

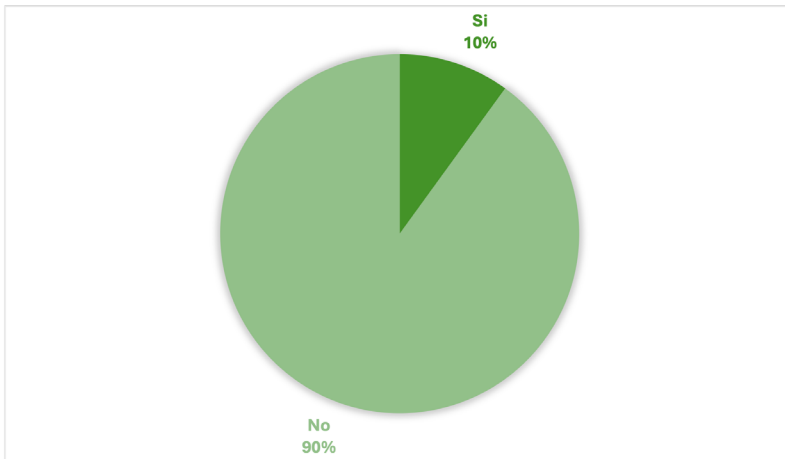


Fuente: elaboración propia

En el anterior gráfico observamos la mayoría percepción de que los adolescentes consumen sustancias: 25 menciones. Esto puede reflejar una preocupación general sobre la vulnerabilidad del alumnado, frente a las sustancias psicoactivas, posiblemente porque ellos deciden experimentar con cosas nuevas, por la presión de grupo o por los cambios, físicos y mentales, propios de la adolescencia. Hay una asociación de ideas entre la delincuencia y el consumo de sustancias, los resultados muestran que el grupo considera que las personas que más consumen estas sustancias son quienes cometen delitos: 28 menciones. Probablemente, los estereotipos comunes,

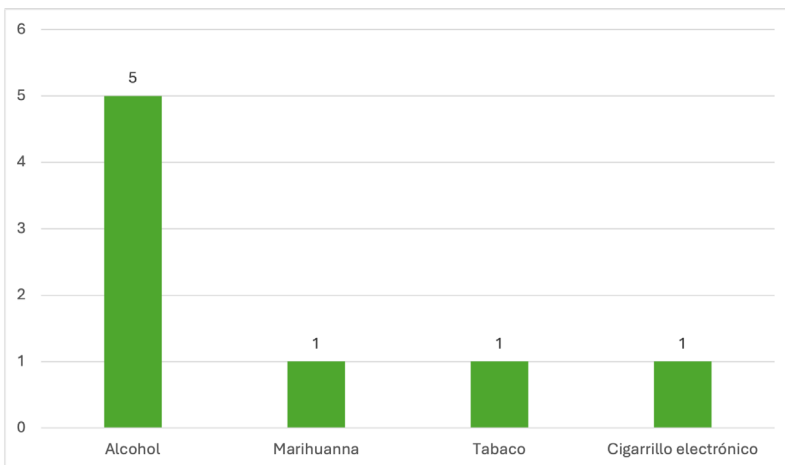
sobre cierto tipo de personas, provocan esta idea. En relación con los padres de familia y las personas económicamente estables corresponden a los grupos de menor consumo de sustancias, al menos entre los consultados. Esto sugiere que estas personas tienen menos probabilidades de consumo o que su consumo, cuando ocurre, es menos visible o no interesa a la comunidad escolar.

7. ¿Has sentido curiosidad por probar alguna sustancia?



Fuente: elaboración propia

¿Cuáles?

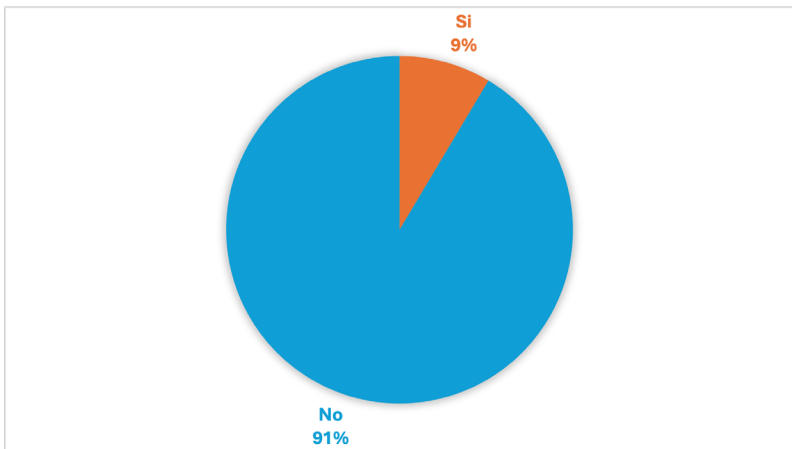


Fuente: elaboración propia

En el primer gráfico se evidencia que la gran mayoría de los estudiantes (90%) no ha sentido curiosidad por consumir sustancias, lo que podría reflejar una efectiva educación preventiva o la influencia de un entorno social y familiar que desalienta el interés en dichas sustancias.

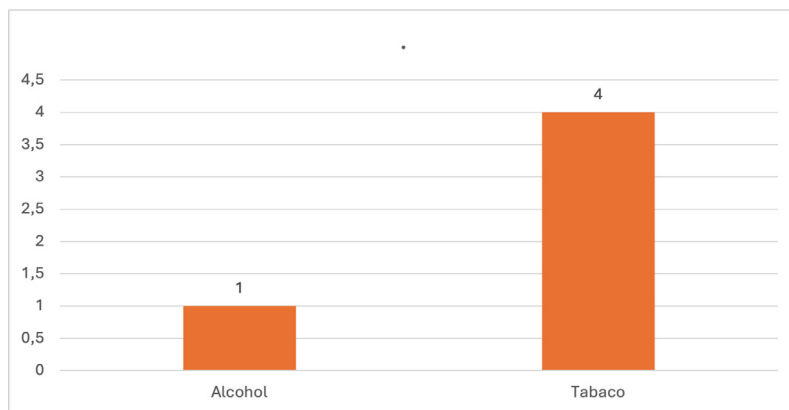
En el segundo gráfico se muestra que el alcohol aparece como la sustancia más mencionada y que provoca curiosidad entre los escolares. Esto podría estar relacionado con la amplia aceptación social y la disponibilidad de las sustancias. Existe una cierta diversidad de sustancias, aunque en menor medida, hay curiosidad por ciertas sustancias. Por ejemplo, marihuana, tabaco y cigarrillos electrónicos, entre otras. Cada una de estas sustancias tiene sus propias consecuencias en la salud y puede estar influenciada por diferentes factores culturales y de percepción de riesgo.

8. ¿En algún momento te has sentido presionado por tus compañeros o amigos a consumir drogas?



Fuente: elaboración propia

¿Cuales?

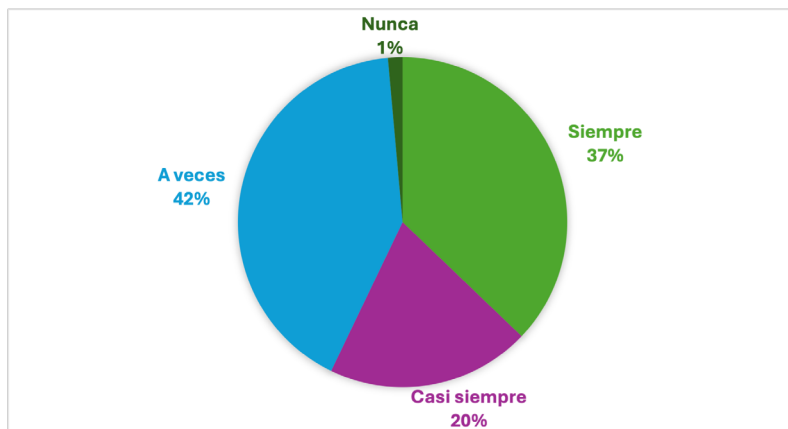


Fuente: elaboración propia

En la primera figura se muestra que, si bien solo el 9% reporta haber sentido presión para consumir drogas, este dato no debe ser subestimado. La presión de grupo es un fuerte factor que incide en el inicio del consumo de sustancias, especialmente durante la adolescencia. En este período de desarrollo, la aceptación social y la pertenencia a un grupo son altamente valoradas, y la presión para consumir puede provenir del deseo de integrar el grupo o por el temor a ser excluido.

En el segundo grafico se evidencia el hecho de que el tabaco es la droga más mencionada por quienes sienten presión para consumir, esto podría reflejar una cultura, o subcultura, en la que el consumo de tabaco es una actitud socialmente aceptada o que está asociada con la madurez y la rebeldía. Es interesante notar que, aunque el alcohol fue mencionado solo una vez, como un factor que provoca la presión de grupo, preguntas demostraron que esta sustancia es la que dispara la curiosidad adolescente. Esto sugiere que el consumo de alcohol puede corresponder a una elección personal, influida por la curiosidad, antes que por la presión social directa.

9. ¿Te gustaría que, dentro del contexto educativo, se realicen programas de prevención de sustancias psicoactivas?

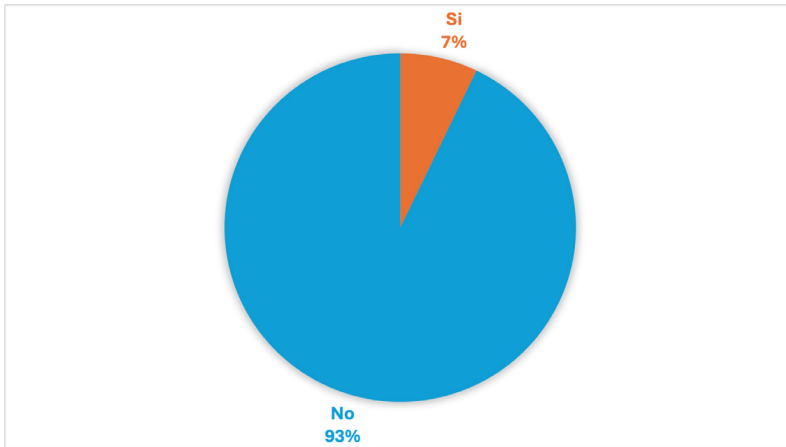


Fuente: elaboración propia

Estos resultados sugieren una clara tendencia hacia el apoyo de programas de prevención en el ámbito educativo, con un total del 57% de los estudiantes que respaldan consistentemente la puesta en marcha de estas actividades (sumando las respuestas de “Siempre” y “Casi siempre”). Este es un indicador sólido de que hay una demanda estudiantil por abordar proactivamente la temática relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas.

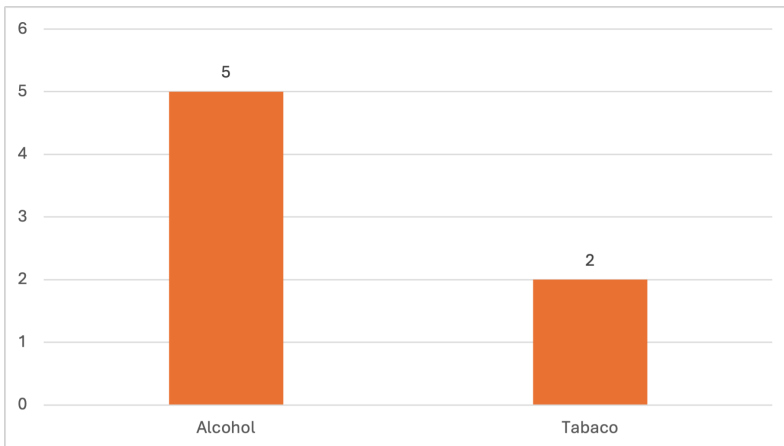
La respuesta “A veces” representa a la mayoría: un 42%, esto sugiere que, aunque hay interés en la prevención, también hay incertidumbre sobre la forma en que estos programas se llevarían a cabo o, también, podría reflejar la variabilidad en la percepción de riesgo personal o la relevancia percibida del tema. El hecho de que solo el 1% de los estudiantes respondiera “Nunca” es alentador y apunta a una casi unánime aceptación de la necesidad de tales programas.

10. ¿Te has sentido presionado por el grupo de amigos del colegio a consumir alguno tipo de sustancia psicoactiva? ¿Cuáles?



Fuente: elaboración propia

¿Cuáles?



Fuente: elaboración propia

En el primer gráfico se evidencia que la presión para consumir sustancias, aunque afecta a una minoría, representa una preocupación sustancial. Incluso un solo caso de presión de grupo es significativo, ya que puede conducir al inicio del consumo de sustancias y posiblemente al desarrollo de conductas adictivas.

En el segundo gráfico se muestra que la prevalencia del Alcohol y Tabaco como únicas sustancias mencionadas podría reflejar su mayor accesibilidad y aceptación social. Esta observación se alinea con patrones observados a nivel mundial que señalan estas sustancias como puntos de entrada comunes al uso de drogas entre adolescentes.

DISCUSIÓN, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Enseñanza-aprendizaje de drogas en grupos infantojuveniles del colegio La Dolorosa (Loja)

La incorporación de programas de prevención del consumo de drogas, en el espacio escolar, se presenta como una medida crítica en la prevención contra el inicio del consumo de sustancias en edades tempranas (Vélez y Roa, 2005). El estudio realizado en el colegio estudiado proporciona *insights* valiosos sobre cómo la educación y la intervención temprana pueden moldear actitudes positivas y comportamientos saludables, entre los estudiantes.

La metodología y los métodos empíricos descritos en el documento se centran en la observación de las actitudes de los estudiantes en su entorno social (López, 2017).

Posteriormente, esto permite concluir cuál es la situación del fenómeno investigado en el colegio de interés. La investigación se describe como descriptiva y explicativa, y se enfoca en recopilar información mediante la revisión de textos e investigaciones científicas, lo que la categoriza, también, como una investigación de tipo bibliográfica. La población objeto de estudio será de 1 200 jóvenes, con una muestra de 60 estudiantes. La investigación utiliza métodos teóricos, específicamente el método analítico-sintético, y se basa en la obtención de información de artículos científicos que sustentan la veracidad de esta situación.

1) **Discusión de resultados clave**

Los hallazgos de nuestro estudio destacan la correlación entre la falta de información adecuada, la curiosidad propia de la edad y la influencia del entorno social como factores determinantes en la experimentación y el consumo de sustancias (Rubin, 1975). La evidencia sugiere que los programas educativos bien estructurados que incluyan talleres de habilidades para la vida y sesiones informativas sobre los efectos nocivos de las drogas, podrán fortalecer los factores protectores entre los estudiantes.

En este contexto, es crucial discutir cómo las actitudes de los estudiantes hacia su entorno social, identificadas en la investigación, se correlacionan con sus percepciones y comportamientos relacionados con las drogas. La presión de los compañeros, la curiosidad y la falta de información adecuada son factores comúnmente asociados con el inicio del uso de sustancias en los adolescentes. La intervención educativa y los programas de prevención en la escuela son estrategias que han demostrado su efectividad en diferentes contextos y pueden ser particularmente relevantes entre la población estudiada.

La discusión de los resultados debe centrarse en cómo las percepciones y experiencias de los estudiantes, en relación con el consumo de las drogas, se relacionan con las teorías y hallazgos existentes en la literatura científica. Por ejemplo, se menciona a autores como Rojas (2018), quien podrían haber explorado temas relacionados con la prevención del consumo de drogas y la intervención en contextos educativos.

La intervención educativa en La Dolorosa debe ser vista como una estrategia multifacética que va más allá de la simple transmisión de información. Debe enfocarse en el desarrollo de habilidades críticas para la vida, tales como la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la autoestima, integrando estas competencias en el currículo escolar para asegurar una prevención efectiva del consumo de drogas (Rosas, 2012).

Es fundamental, considerar cómo los datos recopilados y los resultados obtenidos pueden interpretarse en el contexto más amplio de la prevención del uso de drogas en la adolescencia. La discusión debe explorar cómo las intervenciones y estrategias identificadas pueden ponerse en marcha en el entorno escolar y cuál podría ser su impacto potencial en la reducción del uso de drogas entre los estudiantes (Bravo y Palucci, 2010). Los datos obtenidos demuestran que hay una necesidad de poner en práctica un enfoque integral en la prevención del uso de drogas que combine: el conocimiento específico sobre sustancias controladas, con el fortalecimiento de las habilidades personales y sociales de los muchachos (Ortega, 2018). Las estrategias basadas en evidencia, como las intervenciones socioemocionales, ha mostrado ser efectiva no solo en Loja, también, en múltiples contextos educativos a nivel global. La adaptabilidad, en los contextos escolares, y la relevancia cultural de los programas son cruciales para que estos tengan éxito.

2) Comparación con investigaciones previas

Tras contrastar nuestros hallazgos con estudios previos, se observa una consistencia en la identificación de factores de riesgo y protección, así como en la efectividad de las intervenciones educativas. Este estudio contribuye al cuerpo existente de conocimiento, proporciona un estudio de caso concreto sobre cómo la prevención de drogas puede ser abordada, efectivamente, en el entorno escolar ecuatoriano, ofrece una base para la adaptación de estrategias exitosas en contextos similares.

De igual forma, tras comparar los hallazgos con investigaciones previas, es vital considerar las similitudes y diferencias en los resultados y las metodologías utilizadas. ¿Cómo se comparan los datos obtenidos con los de otras poblaciones y contextos? ¿Qué se puede aprender de las intervenciones que han sido efectivas en otros entornos y cómo se pueden adaptar estas estrategias al contexto específico en La Dolorosa?

Recomendaciones para futuras investigaciones

Finalmente, las conclusiones y recomendaciones, para futuras investigaciones, deben considerar las limitaciones del estudio actual y cómo las futuras investigaciones pueden abordar estas brechas. ¿Qué otras estrategias podrían explorarse para prevenir el uso de drogas en este grupo demográfico específico? ¿Cómo se pueden mejorar las intervenciones existentes y qué otros factores deben considerarse para desarrollar estrategias de prevención más efectivas?

Este análisis proporciona una discusión detallada basada en los datos y métodos mencionados en el documento. Sin embargo, es esencial considerar que un análisis más profundo y detallado requeriría acceso completo al documento y una revisión exhaustiva de todos los datos y metodologías utilizadas. Además, la discusión y las recomendaciones proporcionadas en esta investigación deben validarse con expertos en el campo y, a través de revisiones adicionales de la literatura existente, en el área de prevención del uso de drogas en adolescentes.

DISCUSIÓN

El fenómeno del consumo de drogas en la población infantojuvenil es un tema de gran relevancia en la sociedad actual, y el entorno educativo se presenta como un espacio crucial para la implementación de estrategias de prevención (Azorín, 2016). La educación sobre drogas y la promoción de habilidades para la vida se han destacado como estrategias efectivas en la prevención del uso de sustancias entre los jóvenes. En este contexto, La Dolorosa se convierte en un escenario fundamental para desarrollar e implementar estrategias de prevención que puedan mitigar el riesgo de inicio en el consumo de sustancias entre los estudiantes.

La encuesta aplicada a los estudiantes, que incluye preguntas sobre la orientación recibida en el contexto educativo acerca de las consecuencias del consumo de alcohol y otras sustancias, la existencia de programas de prevención en el centro educativo, y las actitudes y comportamientos de su grupo de amigos respecto al consumo de sustancias, entre otras, proporciona datos valiosos sobre el nivel de conocimiento y las actitudes de los estudiantes respecto al consumo de sustancias (Navarrete y Secín, 2018; Martínez et al., 2010). Este tipo de datos es fundamental para desarrollar intervenciones educativas que sean pertinentes y efectivas para esta población específica.

Es crucial discutir cómo los hallazgos de la encuesta y otras fuentes de datos se comparan con la literatura existente sobre la prevención del consumo de drogas en adolescentes. Por ejemplo, se menciona en el documento referencias a varios autores y estudios previos, como Vélez y Roa (2005), que en su estudio hablan sobre factores asociados al rendimiento, y Rojas (2018), que aborda el diagnóstico de la prevención del consumo de drogas recreativas e ilegales y la presencia de embarazos adolescentes en establecimientos educativos (Llopis et al., 2015). La comparación de los datos recogidos en el estudio con los hallazgos de estas y otras investigaciones previas puede proporcionar *insights* valiosos sobre las tendencias en el consumo de drogas y la efectividad de las estrategias de prevención implementadas.

La discusión también debe abordar las limitaciones del estudio y las implicaciones prácticas de los hallazgos (Vicenzi y Bareilles, 2011) por ejemplo, ¿en qué medida los resultados de la encuesta son representativos de toda la población estudiantil del Colegio La Dolorosa? ¿Cómo pueden los educadores, padres y otros profesionales utilizar esta información para desarrollar intervenciones de prevención más efectivas?

Finalmente, es fundamental considerar las recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas en el campo de la prevención del consumo de drogas en adolescentes (Barros, 2020). ¿Qué estrategias han demostrado ser más efectivas en otros contextos y cómo podrían adaptarse al contexto específico de La Dolorosa, qué otros factores, además del conocimiento y las actitudes sobre las drogas, podrían influir en el riesgo de consumo de sustancias entre los estudiantes y cómo podrían abordarse en futuras investigaciones e intervenciones?

HALLAZGOS

Los hallazgos de la presente investigación sobre la enseñanza-aprendizaje en el espacio escolar para la prevención de drogas en grupos infantojuveniles del colegio La Dolorosa sobre la dinámica del consumo de drogas en el centro educativo. Es crucial discutir, cómo estos hallazgos se alinean o divergen con investigaciones. Por ejemplo, si los factores de riesgo y protección identificados en esta investigación son consistentes con los de estudios previos, y cómo las actitudes y percepciones de los estudiantes sobre el consumo de drogas se comparan con las de jóvenes en otros contextos.

Comparación con investigaciones previas

Es vital comparar los resultados obtenidos con investigaciones previas en el mismo ámbito. Cómo se comparan las tasas de consumo de drogas y las actitudes hacia las drogas entre los estudiantes del colegio La Dolorosa con los de otras instituciones educativas de Ecuador y otros países. Los factores de riesgo y protección identificados son similares a los de otros estudios o hay factores únicos presentes en este contexto específico.

Implicaciones prácticas: los hallazgos de la investigación tienen varias implicaciones prácticas para la prevención del consumo de drogas en el contexto escolar. Es fundamental desarrollar e implementar estrategias de prevención que

sean culturalmente relevantes y que aborden los factores de riesgo específicos identificados en esta población. Además, las intervenciones deben ser integrales, abordando no solo el consumo de drogas, sino también factores relacionados, como el rendimiento académico, las relaciones con los pares y la familia, y la salud mental de los estudiantes.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Enfoque holístico: futuras investigaciones podrían adoptar un enfoque más holístico, explorar los factores de riesgo y de protección asociados al consumo de drogas, y su relación con otros aspectos del desarrollo adolescente. intervenciones basadas en evidencia, investigación de la eficacia de diferentes intervenciones de prevención e identificar cuáles son más efectivas para reducir el consumo de drogas y mejorar los resultados relacionados en este contexto específico. Perspectiva de desarrollo, debe considerar cómo los patrones de consumo de drogas y los factores de riesgo y protección asociados evolucionan a lo largo del desarrollo adolescente y en la transición a la adultez. Inclusión de Diversas perspectivas, incluir las voces y perspectivas de los estudiantes, educadores, y padres para desarrollar una comprensión más completa del fenómeno y desarrollar intervenciones que sean culturalmente sensibles y relevantes.

Relevancia del contexto escolar en la prevención de drogas

El entorno escolar emerge, como un espacio crítico para la implementación de estrategias de prevención de drogas, dada su influencia directa en los grupos infantojuveniles. La escuela no solo es un lugar de aprendizaje académico sino también un espacio donde los jóvenes desarrollan habilidades socioemocionales y establecen patrones de comportamiento que pueden influir en su futuro. La intervención en este espacio, por tanto, es estratégica para mitigar el riesgo de consumo de drogas desde una etapa temprana, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas y saludables respecto a su bienestar.

Factores psicosociales y consumo de drogas

Los factores psicosociales, incluyendo la percepción de la norma, la presión de los pares y la disponibilidad percibida de drogas, juegan un papel crucial en la iniciación y mantenimiento del consumo de drogas entre los jóvenes. La comprensión de cómo estos factores interactúan y se manifiestan en el contexto escolar, es vital para desarrollar intervenciones que sean, preventivas y reactivas, para reconocer las raíces del problema y no solo sus manifestaciones.

Importancia de estrategias Multidimensionales

Las estrategias de prevención deben ser multidimensionales, abordar los múltiples factores que contribuyen al consumo de drogas para los jóvenes. Esto incluye no solo la provisión de información sobre drogas y sus riesgos, sino también el desarrollo de habilidades de vida, como la toma de decisiones informada, la gestión del estrés y la resistencia a la presión de los pares. Además, es crucial involucrar a toda la comunidad educativa; educadores, padres, y los estudiantes; en el desarrollo e implementación de estas estrategias. Adoptar un enfoque proactivo hacia la prevención de drogas que no solo reaccione ante los incidentes de consumo, sino que también busque activamente prevenir la iniciación del consumo, es fundamental. Esto implica la identificación temprana de factores de riesgo y la implementación de estrategias preventivas antes de que el consumo de drogas se convierta en un problema.

Implicaciones para la práctica educativa y psicológica

Desde una perspectiva psicológica, los hallazgos subrayan la importancia de considerar las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes en las intervenciones de prevención de drogas. Las intervenciones que aborden no solo el conocimiento sobre drogas sino también las habilidades emocionales y sociales pueden ser más efectivas para prevenir el consumo de drogas. Además, los educadores y profesionales de la psicología deben trabajar de la mano para desarrollar e implementar estrategias que sean psicológicamente informadas y educativamente relevantes.

Futuras direcciones de investigación

Futuras investigaciones podrían explorar más a fondo cómo los factores identificados interactúan entre sí y cómo estos pueden ser abordados de manera efectiva en las intervenciones de prevención de drogas. Además, la investigación futura podría explorar la eficacia de diferentes tipos de intervenciones en diversos contextos escolares y demográficos.

La investigación proporciona una visión integral de la problemática del consumo de drogas en el contexto escolar, identificando factores clave que pueden ser abordados para prevenir el consumo de drogas entre los estudiantes. Los hallazgos subrayan la importancia de adoptar un enfoque proactivo y basado en evidencia para la prevención del consumo de drogas, y de involucrar a toda la comunidad educativa en estos esfuerzos.

Estas conclusiones, formuladas con una perspectiva de psicología, buscan proporcionar una visión integral y fundamentada de los hallazgos de la investigación y sus implicaciones para la práctica y la investigación futura. La adaptación y refinamiento de estas conclusiones pueden ser necesarios conforme a los hallazgos específicos de la investigación realizada en el documento mencionado.

CONCLUSIONES

Percepción y experiencias de consumo de sustancias entre los estudiantes

La exploración del consumo de sustancias psicoactivas y las percepciones asociadas entre los estudiantes del centro fiscomisional La Dolorosa presenta un panorama multifacético, requiriendo un análisis detallado desde una perspectiva psicológica y estadística. Analizando las respuestas de la encuesta, se observa una intersección compleja entre la curiosidad, la percepción de riesgo, la presión de los pares y el deseo de intervenciones educativas en el ámbito del consumo de sustancias. La curiosidad sobre las sustancias, especialmente

alcohol, tabaco y marihuana, se destacó notablemente. Este interés puede estar motivado por una variedad de factores, incluyendo la exposición social, la percepción de riesgo minimizada y una falta de información adecuada. La psicología nos indica que la adolescencia es una etapa de exploración; sin embargo, es imperativo que esta exploración no conduzca a patrones de consumo riesgosos. Las intervenciones educativas deben, por lo tanto, ser robustas, proporcionando información clara y basada en hechos, pero también fomentando un ambiente seguro donde la curiosidad pueda ser satisfecha de manera segura y saludable.

Presión de pares y consumo normalizado

Una proporción significativa de estudiantes identificó que sus pares consumen sustancias, principalmente alcohol. Esta normalización del consumo puede ser un factor determinante que influye en las actitudes y comportamientos de los propios estudiantes hacia estas sustancias. La presión de los pares y la búsqueda de aceptación social durante la adolescencia es una realidad respaldada por numerosos estudios psicológicos. Por lo tanto, las estrategias de prevención deben empoderar a los estudiantes con habilidades para resistir esta presión, proporcionando también alternativas y estrategias para manejar situaciones donde el consumo de sustancias está presente.

Deseo de prevención educativa

La inclinación hacia la implementación de programas de prevención en el contexto educativo fue notablemente alta. Este deseo de educación y prevención, interpretado a través de una lente psicológica, puede indicar una consciencia subyacente de los riesgos asociados con el consumo de sustancias, o quizás, experiencias personales que los estudiantes desean comprender o mitigar. La puesta en marcha de programas educativos debe, por lo tanto, ser multifacética, con diferentes planes educativos tanto la educación sobre sustancias como el desarrollo de habilidades socioemocionales y de vida, que puedan equipar a los estudiantes para navegar por los desafíos asociados con el consumo de sustancias.

Acceso y consumo de sustancias

A pesar de la existencia de curiosidad y un grado de consumo identificado entre los pares, es crucial reconocer que el acceso a las sustancias puede variar, y las intervenciones deben ser conscientes de las realidades socioeconómicas y culturales que pueden influir en los patrones de consumo. La perspectiva psicológica subraya la importancia de entender los factores motivacionales detrás del consumo de sustancias, y cómo estos pueden estar vinculados a factores como el estrés, la falta de apoyo y la falta de estrategias de afrontamiento adecuadas.

Enfoque holístico y multidisciplinario en la prevención

Las intervenciones y programas educativos no pueden operar en un vacío y deben ser adaptativos y resonantes con las experiencias y realidades de los estudiantes. Desde un enfoque psicológico, es esencial que se aborden los factores cognitivos, como los emocionales en las estrategias de prevención. La educación sobre sustancias, las habilidades de toma de decisiones, la gestión del estrés y el desarrollo de una autoeficacia fuerte deben estar en el núcleo de estos programas. En resumen, mientras los datos proporcionan un esquema claro de las percepciones y experiencias de los estudiantes, las estrategias y programas futuros deben ser dinámicos, integrativos y, sobre todo, alineados con las voces y realidades de los estudiantes para ser genuinamente efectivos en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas entre los jóvenes. La síntesis de análisis de datos y perspectivas psicológicas ofrecen una plataforma robusta desde la cual se pueden desarrollar estrategias de prevención auténticas, sostenibles y efectivas.

REFERENCIAS

Agencia Nacional de Regulación, Control y Vigilancia Sanitaria. (2015, 26 de octubre). Ley orgánica de prevención integral del fenómeno socioeconómico de las drogas. Registro Oficial Suplemento 615. <https://acortar.link/WUdupZ>

- Aponte, J. (2016). Campaña de prevención informativa de salud mental y consumo de drogas para jóvenes a través de las redes sociales [Tesis de Grado, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio Institucional RiUTPL. <https://acortar.link/oorJAG>
- Azorín, C. (2016). ¡Abre los ojos! Un proyecto de mejora educativa para la prevención de drogas en adolescentes. *Revista complutense de educación*, 27(1), 141-159. <https://acortar.link/YLhiVL>
- Barros, R. (2020). Revisión sistemática. Adicciones y Violencia Intrafamiliar. *Calidad de Vida y Salud 2020*. 13, 42-52. <https://acortar.link/TRYKLa>
- Boliches, F., Castellano, M., Pura, V., Pérez, B., Haro, G., Martínez, J., y Cervera, G. (2002). Personalidades impulsivas y trastornos por uso de sustancias: algo más que un diagnóstico dual. *Trastornos adictivos: Órgano Oficial de la Sociedad española de Toxicomanías*, 4(4), 216-222. <https://acortar.link/rZ6TDq>
- Bravo, C., y Palucci, M. (2010). El consumo de alcohol en personal administrativo y de servicios de una universidad del Ecuador. *Revista Latino-Am Enfermagem*, 18, 487-495. <https://acortar.link/smJROI>
- Comisión nacional antidrogas. (2018, 24 de abril). Informe Nacional de Drogas en El Salvador, 2016. Comisión Nacional Antidrogas. <https://acortar.link/pNs3H5>
- Cornejo, M. (2020). Percepción de la enfermedad en adolescentes con trastornos mentales y de comportamiento por uso de sustancias psicoactivas, en el Hospital Especializado Julio Endara de la ciudad de Quito, en los meses enero y febrero del 2020 [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional RiPUCE. <https://acortar.link/EXdEHh>
- De Vincenzi, A., y Bareilles, G. (2011). Promoción de la salud y prevención escolar del consumo de drogas en contextos de vulnerabilidad social. *Educación y Educadores*, 14(3), 577-599. <https://acortar.link/wDkStF>
- Fontes, M., Bolla, K., Cunha, P., Almeida, P., Jungerman, F., Laranjeira, R., Bressan R., & Lacerda, A. (2011). Cannabis use before age 15 and subsequent executive functioning. *Br J Psychiatry*, 198(6), 442-7. <https://acortar.link/sSWI3R>
- Guillen, P., Arma, N., Formoso, A., Guerra, J., Vargas, D., y Fernández, A. (2017). Estrategia pedagógica para reducir y prevenir el consumo de drogas desde la Educación Física. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 111-126. <https://acortar.link/bmIEgz>

- López, G. (2017). La intervención breve en la prevención del consumo de alcohol en menores: ampliando el marco competencial enfermero en el contexto educativo. *Revista de SEAPA*, 5(2), 6-16. <https://acortar.link/XpbwMQ>
- Llopis, J., Castillo, A., Rebolida, M., y Stocco, P. (2015). Uso de drogas y violencia de género en mujeres adictas en Europa. Claves para su comprensión e intervención. *Salud y Drogas*, 5(2), 137-157. <https://acortar.link/0jd1Zm>
- Lubman, D., Cheetham, A., & Yucel, M. (2015). Cannabis and adolescent brain development. *Farmacol Ther*, 148, 1-16. <https://acortar.link/WfQwnM>
- Macías, K., Vinces, M., Mendoza, I., Briones, N., y Mera, F. (2020). Intervención educativa para la prevención del alcoholismo en adolescentes en colegio ecuatoriano. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 24(1), 86-95. <https://acortar.link/X81LzT>
- Martínez, M., Coronado, H., Betancourt, E., Díaz, O., y Gallegos, M. (2010). Drogas lícitas e ilícitas: consumo de los estudiantes de una facultad de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 10(3), 130-134. <https://acortar.link/5aruZj>
- Martínez, M., y Sanz, C. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad y consumo de drogas. *Adicciones revista versión online*, 15(2). <https://acortar.link/uKVRqm>
- Medina, M., Natera, G., Borges, G., Cravioto, P., Fleiz, C., y Tapia, R. (2001). Del siglo XX al tercer milenio. Las adicciones y la salud pública: drogas, alcohol y sociedad. *Revista Salud Mental*, 24(4). <https://acortar.link/GWDgwC>
- Mena, I., Dörr, A., Viani, S., Neubauer, S., Gorostegui, M., Dörr, M., y Ulloa, D. (2013). Efectos del consumo de marihuana en escolares sobre funciones cerebrales demostrados mediante pruebas neuropsicológicas e imágenes de neuro-SPECT. *Salud mental*, 36(5), 367-374. <https://acortar.link/8cll18>
- Navarrete, B., y Secín, R. (2018). Generalidades del trastorno por consumo de alcohol. *Acta médica Grupo Ángeles*, 16(1), 47-53. <https://acortar.link/fbTYnP>
- Ortega, V. (2018). Factores psicosociales y familiares de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes que practican deportes priorizados en la ciudad de Loja [Tesis de Maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio Institucional RiUTPL. <https://acortar.link/ebAk5z>

- Pradican. (2012). II Estudio Epidemiológico Andino sobre Consumo de Drogas en la Población Universitaria Informe Regional, 2012. Programa antidrogas ilícitas en la Comunidad Andina. <https://acortar.link/W797We>
- Real Academia Española. (2001). Droga. Diccionario de la lengua española. Recuperado el 18 de noviembre de 2021 de <https://acortar.link/OIFc5n>.
- Rojas, Y. (2018). Diagnóstico de la prevención del consumo de drogas recreativas e ilegales y presencia de embarazos adolescentes en establecimientos educativos del cantón Puyango, 2017 [Tesis de Maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio Institucional RiUTPL. <https://acortar.link/ek5Br6>
- Rosas, G. (2012). Implementación de un programa de prevención de alcohol y drogas dentro del personal del Comando Imbabura N 12, año 2012 [Tesis de Maestría, Universidad Técnica Particular de Loja]. Repositorio Institucional RiUTPL. <https://acortar.link/xtWI9C>
- Rubin, V. (1975). Cannabis and Culture. De Gruyter Mount. <https://acortar.link/itF00G>
- Tirado, J., Gilchrist, G., Lligoña, E., Gilbert, L., & Torrens, M. (2015). Intervención grupal para reducir la violencia de género entre consumidoras de drogas. Resultados de un estudio piloto en un centro comunitario de tratamiento de adicciones. Adicciones revista versión online, 27(3). <https://acortar.link/f5uXbB>
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento. Revista de Educación Médica, 8(2), 74-82. <https://acortar.link/AdNZ4N>

BARRERAS DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO DEL ECUADOR

*Barriers to educational accessibility and inclusion at
the university level in Ecuador*

* Karina Maribel Castillo Pinos

<http://orcid.org/0000-0002-1154-1297>

DOI: <https://doi.org/10.69633/yw4w2v31>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 03/05/24

Universidad Nacional de Educación (Ecuador).

RESUMEN

El desarrollo del presente artículo tiene como principal propósito el documentar los avances que se han alcanzado en la construcción de un modelo teórico que contribuya con la mejora de la accesibilidad y garantice la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. Si bien la investigación analiza las problemáticas detectadas en la Universidad Nacional de Educación (ciudad de Azogues, provincia de Cañar-Ecuador) la investigación incluyó diversos componentes teóricos que se abordaron desde una perspectiva general, lo que permite su adaptación e implementación en otras instituciones de tercer nivel que experimenten una situación problemática similar a la expuesta en el estudio. La investigación se realizó bajo un diseño no experimental de un paradigma socio-crítico de enfoque cualitativo. Asimismo, se aplicó un método analítico, por el cual se abordaron los diferentes componentes esenciales de la accesibilidad y la inclusión educativa en centros de formación de tercer nivel desde una perspectiva general, en primera instancia, y posteriormente a nivel más específico. De la misma manera, se trabajó con una investigación aplicada, tomando en consideración que, a través del modelo teórico, se tuvo la intención de mejorar la comprensión de los enfoques de accesibilidad e inclusión dirigidos a los grupos de atención prioritaria en el Ecuador. La técnica aplicada fue el análisis documental, considerando que la información para la construcción del modelo teórico se obtuvo a partir de una revisión sistemática. Para ello, se utilizaron tres bases de datos: Dialnet, Scielo,

*Docente investigadora.
Licenciada en Ciencias
de la Educación, mención
Psicología Educativa y
Orientación Vocacional.
Master Universitario
en Educación Inclusiva
e Intercultural. Realiza
investigaciones
relacionadas a la
Educación Inclusiva.

Scopus. Los resultados reflejaron que para garantizar la plena accesibilidad de personas con discapacidad a la educación superior es indispensable tomar cuenta, de manera integral, las diferentes aristas que limitan su ingreso: infraestructura, planes pedagógicos, metodologías aplicadas, programas de acompañamiento, cultura inclusiva y la cooperación y participación activa de la comunidad educativa.

Palabras clave: *educación, enseñanza superior, educación inclusiva, acceso a la educación, personas con discapacidad, Ecuador.*

ABSTRACT

The main purpose of the development of this article is to document the progress that has been made in the construction of a theoretical model that contributes to the improvement of accessibility and guarantees the inclusion of people with disabilities in higher education. Although the research analyzes the problems detected at the National University of Education (city of Azogues, province of Cañar-Ecuador), the research included various theoretical components that were addressed from a general perspective, allowing its adaptation and implementation in other educational institutions. third level who experience a problematic situation similar to that exposed in the study. The research was carried out under a non-experimental design of a socio-critical paradigm with a qualitative approach. Likewise, an analytical method was applied, by which the different essential components of educational accessibility and inclusion in third-level training centers were addressed from a general perspective, in the first instance, and subsequently at a more specific level. In the same way, we worked with applied research, taking into consideration that, through the theoretical model, the intention was to improve the understanding of accessibility and inclusion approaches aimed at priority attention groups in Ecuador. The technique applied was documentary analysis, considering that the information for the construction of the theoretical model was obtained from a systematic review. For this, three databases were used: Dialnet, Scielo, Scopus. The results reflected that to guarantee the full accessibility of people with disabilities to higher education, it is essential to take into account, in a comprehensive manner, the different aspects that limit their entry: infrastructure, pedagogical plans, applied methodologies, support programs, inclusive culture and the cooperation and active participation of the educational community.

Keywords: *education, higher education, inclusive education, access to education, people with disabilities, Ecuador.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, las conductas relacionadas con la discriminación, segregación y exclusión de quienes pertenecen a grupos vulnerables, como lo son las personas con discapacidad, han escalado hasta constituirse en un problema de carácter social.

Esto ha incidido en la vulneración de sus derechos, la limitación de acceso a servicios esenciales y la afectación a su calidad de vida. Esta situación ha derivado a que se analice el problema desde distintos ángulos, como el político, sociocultural, legal, económico y educativo), tanto a nivel internacional regional como local (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2022). Organizaciones internacionales como la ONU, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y sus Estados miembros han formulado políticas, planes y estrategias para promover la inclusión y la protección de los derechos de este segmento de la población (ONU, 2019). Asimismo, se han desarrollado un sinnúmero de estudios para determinar cuán plausible y efectivos han sido los mecanismos aplicados hasta la fecha, y en la medida de lo posible, establecer modelos que puedan ser adaptados e implementados para promover la inclusión social.

A pesar de esto, en un reciente estudio realizado por el Grupo del Banco Mundial (2021), se determinó que en los países de la región existe un alto índice de exclusión social hacia las personas con discapacidad en diferentes ámbitos. En esta investigación, se evaluaron diferentes componentes, y particularmente, en el contexto educativo, se determinó que, en promedio, solo el 20% de los estudiantes con discapacidad culminan sus estudios de nivel secundario. De estos, se estima que solo el 5% puede acceder y culminar su formación en instituciones de educación superior, debido a las condiciones que limitan la accesibilidad y las barreras como la infraestructura, currículos que no son flexibles, la limitada

cultura inclusiva en la comunidad educativa, los discursos y conductas discriminatorias, que no han podido suprimirse. Por lo tanto, el objetivo de este estudio busca avanzar hacia la construcción de un modelo teórico que contribuya a la mejora de la accesibilidad y garantice la inclusión de las personas con discapacidad a la educación superior.

Con respecto al abordaje de esta problemática, existen diferentes postulados, tales como la Teoría de la opresión social de Barnes (1998) y Bury (1992), la Teoría sociológica de Frank (1991) o la Teoría de la tragedia personal de Oliver, et al. (2022). Estos y otros fundamentos teóricos dejan en evidencia la divergencia y falta de acuerdo que existe entre las posturas que se han desarrollado hasta la fecha y la correcta forma de promover la accesibilidad y la inclusión de las personas con discapacidad en los diversos ámbitos de las sociedades contemporáneas (Andréu y otros, 2018; Pucci & Chávez, 2021; Ferrante & Dukuen, 2017). Aun así, los avances alcanzados a nivel regional corresponden principalmente al despliegue de políticas públicas para reivindicar los derechos que se les atribuyen a los grupos de atención prioritaria.

En el contexto ecuatoriano, ha sido evidente la intención de los últimos gobernantes de fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. Para ello, se han desplegado diversas iniciativas, desde la reforma de la Constitución de la República en el año 2008, hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el año 2010. Además, se han elaborado propuestas de accesibilidad mediante las cuales se ha procurado reivindicar los derechos que habían sido vulnerados, eliminando las barreras existentes y facilitando su acceso (Aguilera, 2022). Algunas de las iniciativas incluyen la asignación de becas y la implementación de una política de cuotas para que las personas con discapacidad puedan acceder a instituciones de tercer nivel.

No obstante, a pesar de las medidas implementadas, aún existen retos a los que se enfrentan las instituciones de educación superior, personal docente y demás miembros de la comunidad educativa. Esto sugiere que los mecanismos aplicados siguen siendo insuficientes para garantizar el pleno cumplimiento del derecho de acceso a una educación de calidad, integral e inclusiva para todos los ciudadanos (Clavijo & Bautista, 2019; Vásquez & Veloz, 2023). Este escenario ha derivado en la prevalencia de las brechas de acceso, considerando que, de acuerdo con algunas investigaciones realizadas en el contexto local, se ha determinado que únicamente un aproximado del 1,8% de las personas con discapacidad pueden acceder a las universidades para culminar su formación profesional (Vásquez y otros, 2023; Ocampo, 2018).

En la provincia del Cañar, la situación problemática es similar, puesto que las personas con discapacidad experimentan una serie de dificultades para acceder y permanecer en instituciones de educación superior, debido, principalmente, a que no han podido eliminarse en su totalidad las barreras que restringen su acceso. Entre estas barreras se descatacan: la falta de infraestructura y de adecuaciones para facilitar la libre movilidad de este segmento de la población, la existencia de currículos y propuestas pedagógicas que sean lo suficientemente flexibles para atender a la diversidad de estudiantes, la limitada cultura inclusiva en la comunidad educativa, la persistencia de discursos y conductas discriminatorias, entre otros factores. Este escenario se repite en varias instituciones de nivel superior, cada una de las cuales presenta mayores o menores deficiencias que a ~~mayor~~ ~~escala~~ impiden la plena inclusión, lo que conlleva a la vulneración de los derechos y restringe el principio de igualdad de oportunidades.

De manera complementaria, se ha detectado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) la carencia de un modelo de accesibilidad e inclusión estandarizado y eficiente por medio del cual se evalúen las condiciones reales de la institución y las

necesidades particulares de las personas con discapacidad que buscan acceder a esta universidad. Esta situación constituye un factor limitante para diseñar propuestas alineadas y focalizadas para responder a los requerimientos reales de la población afectada. Asimismo, es indispensable mencionar que, dados los diversos enfoques teóricos existentes, aún persisten vacíos de conocimiento con respecto a las estrategias y mecanismos que puedan ofrecer mejores resultados en el marco de la inclusión en la educación superior en la provincia de Cañar, considerando que los estudios delimitados a esta localidad son escasos.

Por otra parte, es preciso destacar que el paradigma con el que se aborda el presente artículo se encuentra alineado al modelo social. Este argumenta que para lograr la inclusión educativa es indispensable detectar y disminuir las brechas existentes. Asimismo, se estudia la problemática desde la postura interaccionista que, de acuerdo con Andréu et al., (2018), señala que los procesos de socialización deben ser analizados desde el punto de vista de los participantes directos; es decir, que las personas con discapacidad cumplen un rol determinante para lograr los cambios y mejoras que se persiguen, puesto que son ellos, a través de las interacciones con su entorno, quienes expresan cuáles son sus necesidades específicas.

Sobre la base en estos criterios, el objetivo del artículo radica en formular un modelo teórico que contribuya con la mejora de las condiciones de accesibilidad y garantice la inclusión de las personas con discapacidad a instituciones de educación superior. El objeto de estudio, mientras tanto, se centra en la revisión, análisis e interpretación de diferentes aproximaciones teóricas en lo que respecta a la accesibilidad e inclusión en instituciones educativas de tercer nivel. Así, buscamos la construcción de un modelo que se ajuste a la realidad que se experimenta en la UNAE y, a su vez, pueda ser adaptado y/o replicado para su aplicación en otras universidades de la provincia de Cañar.

Se justifica el desarrollo de este tipo de propuestas investigativas, dada la relevancia de aportar al cumplimiento de los objetivos establecidos en la Agenda para el Desarrollo Sostenible. En esta, se menciona a la inclusión educativa como uno de los ejes centrales para garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales y el acceso a la igualdad de oportunidades que les permita a las personas con discapacidad alcanzar un pleno desarrollo profesional que, a su vez, les permita mantener su autonomía y lograr una mejor calidad de vida (UNESCO, 2023).

Estado de la Cuestión

Para desarrollar una investigación relacionada con la inclusión de las personas con discapacidad en instituciones de educación superior, es indispensable tomar en consideración que, a nivel teórico, no existe un enfoque único y estandarizado para abordar la discapacidad, pues cada uno de los postulados que se han presentado hasta la fecha, contempla diversos factores subyacentes, vistas desde la perspectiva médica y sociológica (Andréu y otros, 2018). Sin embargo, desde el paradigma con el que se desarrolla el presente estudio, se toma como base de referencia los aportes teóricos que sustentan la teoría interaccionista, la cual, de acuerdo con Goffman (1963, como se citó en Díaz & Cesanelli, 2021), puntualiza que la estigmatización social constituye uno de los factores que ha contribuido a una segregación y “devaluación” de las personas con discapacidad. Además, destaca que los profesionales son quienes condicionan la percepción de este grupo vulnerable, generando una influencia sobre cómo y qué deben sentir acerca de su discapacidad.

Por su parte, Lemert (1967) señala que las sociedades, en la medida en que continúan avanzando, se vuelven más fragmentadas y, en consecuencia, la aceptación o rechazo de quienes las conforman puede incidir sobre la inclusión o exclusión de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos con los que interactúan. Bajo este escenario,

quienes forman parte de esta minoría se encuentran en la búsqueda constante de autonomía e independencia, ya que la apreciación médica que sugiere que estas personas requieren una asistencia permanente, les impide mantener una vida cotidiana normal. Barnes (1991) señala que los problemas de segregación, discriminación y exclusión son el resultado de la opresión social que durante décadas se ha institucionalizado, de modo que es necesario identificar de qué forma la sociedad crea barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad.

En tal contexto, resulta indispensable abordar la accesibilidad de manera integral, como argumentó Peralta (2007) en *El libro blanco sobre universidad y accesibilidad*. En esta, el autor señala que se requiere abordar diferentes dimensiones como el entorno, el producto y el servicio, para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, independientemente si los procesos de formación se lleven a cabo de manera presencial o virtual. Con respecto al entorno, se requiere que las instituciones de tercer nivel cuenten con la infraestructura adecuada para facilitar la movilidad, la seguridad y la comodidad de todas las personas que asisten a clases presenciales, mientras que criterios de universalidad son necesarios para desarrollar el entorno virtual y las plataformas.

La dimensión asociada con el producto determina que para garantizar la accesibilidad es imprescindible que las instituciones de tercer nivel cuenten con los recursos pedagógicos necesarios para facilitar el aprendizaje activo y significativo de las personas con discapacidad; mientras que, en una modalidad de enseñanza virtual, se requiere que los recursos integrados en las plataformas sean adecuados para todos los usuarios, de modo que su utilización no implique un desafío para los estudiantes, ya sea que estos posean alguna discapacidad o no. En lo que se refiere al servicio, se determina la importancia de que las universidades cuenten con un equipo de docentes inclusivos capacitados en esta área, puesto que

serán los responsables de facilitar los procesos educativos mediante la aplicación de métodos, técnicas y estrategias focalizadas para atender a las necesidades particulares de cada tipo de estudiantes (Alonso y otros, 2003).

Crear condiciones de accesibilidad constituye un factor fundamental para lograr la inclusión educativa en instituciones de tercer nivel de formación. Este enfoque, según Paz (2020), se originó en los Estados Unidos y algunos países europeos a partir de la década de los 80 y se centró principalmente en los estudiantes con discapacidad. Posteriormente, a raíz de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que tuvo lugar en el año 2006, se instauró un consenso para promover la inclusión de este segmento de la población en las instituciones de educación superior a través de diversos mecanismos como la promulgación de políticas, estrategias y programas de acompañamiento, entre otros. Además, se determinó la responsabilidad de los Estados de establecer las garantías para el cumplimiento del derecho y la erradicación de las conductas discriminatorias (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

De acuerdo con Rizzo & Caparrós (2020), para este propósito se requiere llevar a cabo una serie de modificaciones y ajustes a los sistemas educativos, para que los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades para desarrollar sus habilidades en entornos en los que puedan sentirse aceptados, puedan crear un sentido de pertenencia, que sientan que cuentan con el apoyo que necesitan y, a su vez, puedan proporcionar su ayuda a otros estudiantes.

Las prácticas docentes también cumplen un rol determinante, según Moraña (2021), ya que son los pedagogos quienes deben implementar estrategias centradas en los estudiantes, colocándolos como el eje central del proceso educativo. Es esencial, entonces, que los enfoques metodológicos sean lo suficientemente flexibles para permitir que todo el alumnado,

y quienes, y quienes sobre todo posean alguna discapacidad, puedan mantenerse y finalizar de manera exitosa su formación profesional.

En una de las investigaciones que se han desarrollado en el marco de esta temática, se llevó a cabo un análisis de caso sobre la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) localizada en la provincia de Buenos Aires, Argentina. En este estudio realizado por Toledo (2021), se destaca que la inclusión educativa se ha constituido en un tema que no debe enmarcarse únicamente en el contexto de los derechos humanos fundamentales, sino que además requiere un abordaje legal, institucional y social. En la UNGS, el mecanismo aplicado incluyó una etapa inicial de planificación, seguida por una gestión permanente y la evaluación periódica para determinar la efectividad de las acciones implementadas.

Asimismo, en el modelo que utiliza esta institución se destaca la aproximación a la accesibilidad desde tres dimensiones: la arquitectónica o estructural, la comunicacional, y la pedagógica o académica. También, durante la pandemia, se plantearon desafíos a los que debió enfrentarse la comunidad educativa de la UNGS. Fue necesario la creación de grupos de trabajo para abordar los diferentes retos y promover algunos cambios. De esa manera, no solo se realizaron ajustes a la plataforma virtual, sino que además se promovió el uso de recursos con los que tanto el profesorado como el cuerpo estudiantil estuviera más familiarizado. A su vez, se hizo una adaptación de los contenidos, de modo que estos puedan ser impartidos de forma didáctica y, por último, se crearon guías con características de accesibilidad para que puedan ser utilizadas por estudiantes con discapacidad.

Desde la experiencia de Triviño y otros (2021), las instituciones de tercer nivel en el Ecuador han avanzado de forma parsimoniosa en la inclusión de las personas con discapacidad gracias a las políticas públicas que se han

promulgado. En estas se contempla el enfoque inclusivo como elemento preponderante para la protección de los derechos fundamentales de los colectivos de personas que durante décadas habían sido excluidas de los diversos entornos de la sociedad. A pesar de esto, los autores señalan que la evidencia deja al descubierto una serie de limitaciones al aplicar los mecanismos de acción que garanticen la permanencia de las personas con discapacidad dentro del sistema de educación superior, puesto que los currículos no son lo suficientemente flexibles para su adaptación, se adolece de docentes que hayan sido formados con un enfoque inclusivo y, a su vez, prevalece la desigualdad y la inequidad en los sistemas educativos.

A criterio de Garcés y otros (2022), el modelo de accesibilidad e inclusión debe contemplar cuatro aspectos importantes:

1. Las políticas institucionales que deben estar alineadas a lo que se establece en la legislación ecuatoriana con respecto al derecho de acceso a una educación superior de calidad para todas las personas.
2. Deben crearse las condiciones adecuadas en términos de infraestructura física y acceso a recursos y servicios complementarios.
3. Debe implementarse una visión progresiva que permita eliminar las barreras de forma progresiva.
4. Debe aplicarse una dimensión curricular y didáctica que involucre la adaptación de los enfoques pedagógicos aplicados para que estos puedan adaptarse a las necesidades educativa de cada grupo de estudiantes.

Bravo y otros (2020) añaden que la normativa nacional también contempla la creación de sistemas de becas y ayudas económicas para las personas con discapacidad al ser considerados como un grupo de atención prioritaria para el Estado. Sin embargo, los autores señalan que es indispensable que se trabaje en la promoción de una cultura inclusiva entre todas las personas que conforman la comunidad educativa

y la sociedad en general, ya que la falta de compromiso e involucramiento de estos actores, en muchos casos, coadyuva a perpetuar la exclusión.

En el estudio de caso realizado por De la Cruz & Guerrero (2022) en la Universidad de Nariño en Colombia, se describe que la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la educación superior no se limita únicamente a realizar adaptaciones estructurales para asegurar su accesibilidad física y libre movilidad, sino que además implica un abordaje alineado a un modelo biopsicosocial en el que se consideren diferentes elementos. Estos elementos, a su vez, involucran la educación en valores y la promoción de una cultura inclusiva, la creación de entornos participativos, y la formación de equipos de trabajo integrados por docentes que cuenten con las competencias para utilizar Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas tecnologías facilitan la resolución de las necesidades educativas aulas diversas, de modo que los estudiantes sean capaces de manejar sus emociones al enfrentarse a situaciones desafiantes durante la ejecución de los procesos de enseñanza y que también asuman un rol activo en la transición hacia sistemas educativos más justos y equitativos.

Para Varguillas y otros (2021), los modelos de accesibilidad e inclusión de las personas con discapacidad deben contemplar tres componentes fundamentales:

1. Las adaptaciones pedagógicas que parte del diseño de currículos académicos flexibles para que puedan adecuarse a los requerimientos que surgen en escenarios específicos en caso de ser necesario.
2. Las adecuaciones del medio a nivel estructural
3. La inclusión de recursos TIC que faciliten los procesos de enseñanza.

Por su parte, Zúñiga & Hincapié (2021) argumentaron que las barreras no solo se limitan al entorno universitario, sino que

además están instauradas en toda la sociedad y, en consecuencia, se precisa de un abordaje integral. Para el caso particular de los estudiantes de una institución localizada en la ciudad de Cali, Colombia, la principal barrera de acceso era la del transporte y la movilidad, por lo que se sugirió la implementación de un sistema interno de transporte. Asimismo, se recomendó la creación de equipos de trabajo que realicen un seguimiento para conocer las necesidades que poseen los estudiantes con discapacidad para la implementación de mecanismos de respuesta.

Según Loza & Villafaña (2019), en México se han desplegado diferentes proyectos, entre los cuales se destacan el Programa Universidad Incluyente, implementado en el año 2000 y el Programa de Educación para Personas con Discapacidad, instaurado en una institución de tercer nivel de dicho país el año 2012. El primero, se focalizó en la socialización de alternativas innovadoras para favorecer la accesibilidad de este segmento de la población. Sin embargo, los resultados alcanzados no fueron lo suficientemente efectivos. La segunda iniciativa se concentró en la apertura de una carrera orientada a formar personas en el desarrollo de proyectos inclusivos que beneficien a la comunidad. También, se han buscado establecer redes de apoyo para dar seguimiento a las realidades y necesidades que experimentan los estudiantes con discapacidad para crear entornos seguros e incluyentes donde puedan desenvolverse de manera independiente y autónoma.

En escenarios similares suscitados en dos instituciones de tercer nivel de México, Pérez (2019) destaca la importancia de que no se estandaricen los modelos para la accesibilidad y la inclusión, puesto que las barreras que limitan la inclusión, entre una y otra institución, pueden diferir. Sin embargo, recomienda tomar en consideración los siguientes elementos:

1. La dimensión de participación que se orienta al involucramiento de toda la comunidad educativa para crear una cultura inclusiva.

2. La dimensión institucional encaminada a la formulación de políticas y programas.

3. La dimensión de gestión y seguimiento para conocer los avances alcanzados y la creación de redes de apoyo en caso de ser necesario.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se determinó que la investigación se base en un diseño no experimental, teniendo en consideración que el objeto de estudio se mantendría de principio a fin, sin incurrir en modificaciones posteriores que cambiasen el rumbo del estudio efectuado. A su vez, al tratarse de una revisión sistemática, la información recolectada permitió construir un modelo teórico a partir de aportaciones de otros autores, en conjunción con los criterios del autor del presente artículo, en cuando al mejoramiento de la accesibilidad e inclusión educativa de personas con discapacidad desde una perspectiva teórica.

Cabe argumentar que la investigación se llevó a cabo a partir del paradigma socio-crítico, el cual, dentro del contexto educativo, según lo señalado por Ruiz (2019), “está orientado a hacer conscientes a profesores y alumnos de las realidades prácticas en que se desenvuelve como instrumento de cambio y transformación de su propia realidad socioeducativa” (p. 52). Dentro de este paradigma, paralelamente surge la teoría crítica sobre la base del análisis de reflexión. La misma permite el avance hacia un conocimiento que ayude en la reflexión sobre cómo lograr aprender desde lo práctico y no solo desde la teoría que, a menudo, suele ser abstracta y alejarse de los objetivos curriculares para el desarrollo del diseño curricular. En otras palabras, a partir de este paradigma, en este artículo buscamos construir un modelo teórico a partir de las reflexiones sobre la accesibilidad e inclusión educativa hechas por otros investigadores.

En lo que respecta al enfoque de esta investigación, este será el cualitativo. Este enfoque se caracteriza por hacer un análisis sobre la realidad desde diversas perspectivas, lógicas para posteriormente llegar a generar un aporte sobre lo indagado con una interpretación de la realidad. A-diferencia del enfoque cuantitativo, en el que se requieren datos presentados de fuentes estadísticas para realizar una posterior interpretación, en el cualitativo se busca la comprensión desde varias perspectivas lógicas personales y provenientes desde investigaciones o documentación ya desarrollada por otros investigadores o entidades (Galeano, 2020). Dentro de este tipo de análisis, es posible determinar cómo se ha desarrollado la accesibilidad e inclusión educativa de personas con discapacidad para, posteriormente, tomar dicha información para desarrollar un modelo teórico.

Asimismo, se utilizó el método analítico. Este permite determinar algunos de los aspectos y características en torno a un problema o situación de interés a estudiar, ya que, desde esta perspectiva, se logra disponer de información mucho más a detalle respecto al tema abordado (Lázaro, 2022). En este caso particular, será posible disponer de información referente tanto a la accesibilidad e inclusión como a definiciones y elementos específicos y cómo se pueden mejorar en la educación para las personas con discapacidad.

No menos importante, se hizo una investigación aplicada, la cual que se caracteriza por generar contribuciones teóricas sobre diversos aspectos. Así, consecuentemente, es posible mejorar la comprensión sobre la investigación desde una perspectiva más amplia, evitando las ambigüedades, y generando un punto de referencia para futuras investigaciones sobre aspectos puntuales que giren en relación a la problemática o contexto de investigación (Rodríguez et al., 2020).

Técnica de Investigación

Se consideró la técnica de análisis documental, teniendo en

consideración que el presente artículo fue realizado como una revisión sistemática de información previa respecto a la accesibilidad e inclusión educativas de personas con discapacidad. Por lo tanto, se utilizaron fichas de contenido para identificar y redactar los aspectos más importantes de cada uno de los artículos revisados con relación directa con el contexto del estudio.

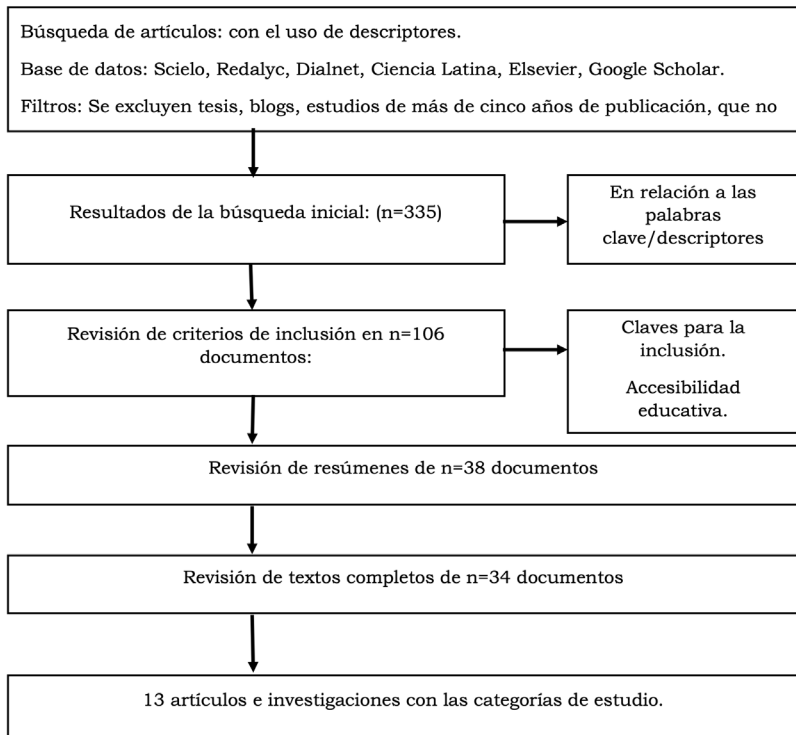
Identificados los aspectos concernientes a la revisión sistemática, se siguieron los siguientes pasos en la búsqueda de información:

1. Determinar los descriptores de búsquedas que permitieran identificar los documentos en los que se encontrará información relacionada a la accesibilidad e inclusión educativa de personas con discapacidad, trabajando específicamente con los siguientes: “Educación”, “enseñanza superior”, “accesibilidad educativa”, “educación inclusiva”, “acceso a la educación”, “personas con discapacidad”.

2. Identificar en el motor de búsqueda y también en bases de datos de fuentes como *Dialnet*, *Scielo*, *Scopus*, los documentos de los que se obtendrían las referencias para posteriormente realizar la revisión respectiva. Se tomaron en cuenta trabajos de los últimos cinco años (2019-2023).

3. Se consideró una matriz denominada *Revisión-reflexión* (ver figura 1), la misma que permite ir filtrando los documentos relacionados a las variables, a fin de disponer de datos pertinente para el análisis sistemático.

Figura 1
Matriz para la revisión-reflexión de la accesibilidad e inclusión educativa de personas con discapacidad



Nota. Se presenta la matriz empleada en el proceso de revisión reflexión y cada uno de los filtros considerados, fuera de los cuadros se exponen los aspectos que derivan de cada paso,

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las personas con discapacidad tanto intelectual, física, mental o sensorial han experimentado exclusión en diversos contextos, y se enfrentan a una serie de limitaciones que han sido impuestas por la misma sociedad debido al desconocimiento sobre el tema. Tomamos en consideración que existen diversos grados de discapacidad que, si bien no tenían una definición clara, se han tipificado con el paso de los años. Esto deja en evidencia

el prevalente capacitismo o prejuicio social que existe contra las personas con discapacidades y por el cual se subestima las competencias y habilidades que poseen estas personas. A raíz de esto, quedan sin potencializarse cualidades en ellos, posibles si se les otorgara las herramientas necesarias y, sobre todo, si se garantizara las condiciones necesarias de accesibilidad para que puedan recibir una preparación formal de calidad.

Uno de los hitos más importantes para la búsqueda de modelos de accesibilidad e inclusión educativa fue el dejar de lado los enfoques con los que inicialmente se trataba la discapacidad, puesto que anteriormente se la relacionaba en forma exclusiva al contexto médico. En este contexto, se la describía como una sintomatología que debía ser tratada y corregida. Sin embargo, hoy en día, se la aborda desde una perspectiva de carácter social y se contempla la erradicación de la marginación e injusticia que muchas personas han sufrido, ya que no existían las condiciones tanto legales como estratégicas para ofrecerles servicios de educación y trabajo con estructuras que realmente los beneficiasen. Afortunadamente, desde hace algunas décadas, hay una mayor participación de estudiantes con discapacidad a diversos niveles de enseñanza, los cuales deben acogerse al currículo, metodología e infraestructura ya existente, por lo que, de alguna manera, determina su inclusión integral.

Los conceptos de accesibilidad e inclusión educativa han pasado por distintas transformaciones; sin embargo, ambos inicialmente se entendían como el restablecimiento de las oportunidades de aprendizaje y preparación de personas con necesidades educativas especiales. Luego, estos se ampliaron para abordar dentro de esta a otros grupos sociales que han experimentado exclusión o discriminación (Paz, 2020).

Para otros autores como Pérez (2019), aún existen retos y desafíos que afectan la accesibilidad e inclusión y, consecuentemente, dificultan la permanencia en la universidad de las personas con discapacidad. La Tabla 1 muestra los retos a los cuales los estudiantes con discapacidad enfrentan:

Tabla 1

Los retos identificados para la permanencia universitaria de personas con discapacidad

Causal	Porcentaje
Modelos pedagógicos considerados como rígidos	27%
Las dificultades que se perciben para realizar ajustes en la malla curricular	23%
La carencia para algunas personas para acceder a recursos y materiales de enseñanza aprendizaje	17%
La infraestructura	13%
Los criterios evaluativos	11%
La perspectiva cultural	9%

Fuente: elaboración propia sobre la base de Pérez (2019).

Desde la perspectiva de investigadores como Bravo et al., (2020), la inclusión y la exclusión en el contexto académico están impulsadas no sólo por el sistema educativo, sino también por otros componentes que convergen a nivel social y que son los que, de alguna manera, inciden sobre la forma de actuar de la comunidad frente a las personas con discapacidad. Utilizando la comprensión teórica a nivel macro, es posible determinar que la inclusión en la formación de tercer nivel se ve desafiada no sólo por políticas rechazadas, la neoliberalización de la educación y la cultura que, de alguna u otra manera, trae consigo prejuicios y conductas excluyentes por parte de ciertos segmentos de la población.

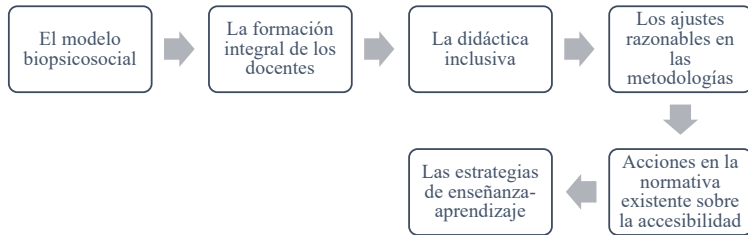
Por mencionar un ejemplo, dentro de la educación nórdica, las instituciones educativas locales, junto con la libre elección de establecimientos, tenían como perspectiva dar apoyo a las personas que durante muchas décadas habían percibido inequidad y exclusión. Sin embargo, conforme ha pasado el tiempo, el sistema educativo se ha ido adaptando y creando para ello currículos educativos y metodologías que permitan responder a las necesidades de estos estudiantes para lo cual también han precisado del apoyo de instituciones gubernamentales en la dotación de presupuesto que permita materializar estos cambios.

De igual manera, Bravo et al., (2020) manifiesta que la transformación de los modelos teóricos educativos con enfoque de accesibilidad e inclusión demanda de un cambio de perspectiva de todo el sistema que está detrás de la ejecución de lineamientos y normativas, por lo que se requiere centrarse en los discentes con discapacidad como el recurso más importante para generar propuestas reales de cambio que supongan, incluso, ser tomados como referencia en otras latitudes. Consecuentemente, no se pueden dejar de lado aspectos fundamentales como impulsar los valores humanos para aceptar la diversidad, crear un espacio de convivencia educativa en el que se respeten las diferencias y, sobre todo, promover una cultura inclusiva.

De acuerdo con De la Cruz y Guerrero (2022), existen otras barreras que limitan el ingreso a las personas con discapacidad y que han jugado un rol fundamental en el desarrollo de modelos de accesibilidad e inclusión en la educación superior. Por ejemplo, la adecuación de la infraestructura de los centros de enseñanza, incluyendo las universidades, para facilitar la movilización de estudiantes con discapacidad física, o bien para facilitar el aprendizaje con espacios y recursos adaptados para estudiantes con discapacidades sensoriales que igualmente son importantes de considerar.

Tomando en consideración que los sistemas educativos constantemente se van alimentando de nuevas metodologías y recursos pedagógicos (el Internet y otras tecnologías), es necesario que las instituciones de tercer nivel implementen modelos que les permitan aprovechar la disponibilidad de estos recursos, a fin de garantizar que las personas con discapacidad también puedan recibir una educación formal acorde a sus capacidades y necesidades de aprendizaje y, consecuentemente, les ayude a prepararse de la mejor manera para acceder a las ofertas del mercado laboral. De la Cruz y Guerrero (2022) indican la existencia de ciertos componentes (ver Figura 2) que permiten determinar si existe un sistema educativo lógico con relación a seis ejes:

Figura 2
Componentes de un sistema educativo lógico



Nota. Se presentan los componentes que se deberían tener en consideración a nivel universitario para determinar que existe un sistema educativo de tercer nivel lógico.

Fuente: elaboración propia (2023).

Ampliando lo expuesto en la Figura 2, el modelo biopsicosocial hace alusión al papel que juega la enfermedad y salud, la formación de los docentes que estarán al frente del desarrollo educativo, la didáctica inclusiva que se desarrolla a favor de la población de estudiantes con discapacidad, los ajustes razonables que se puedan hacer, tanto en las metodologías, acciones e, inclusive, en la normativa existente sobre la accesibilidad e inclusión educativa a nivel superior. No menos importante, son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se adapten a las necesidades educativas especiales de cada persona.

Es importante destacar que se han generado cambios en la legislación de muchos países occidentales, al igual que se han ejecutado programas para estudiantes con discapacidad de diversos tipos y grados; aun así, estas iniciativas siguen siendo insuficientes, puesto que a nivel regional aún se registra una baja matrícula y una alta deserción escolar en el primer año por parte de este segmento de personas (Vilches y Garcés, 2021).

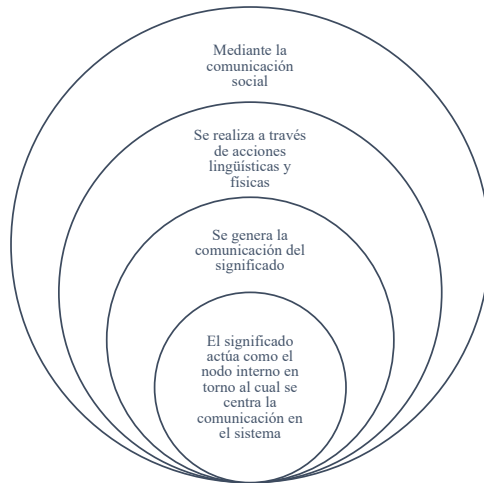
Autores como de Triviño et al., (2021), manifiestan que esto principalmente puede entenderse debido a una accesibilidad inadecuada a las instituciones de educación superior, lo cual empeora cuando existe una falta de apoyo de parte del gobierno y de las entidades responsables de establecer los mecanismos de apoyo y

de adaptar los currículos educativos. Asimismo, se pueden encontrar actitudes sociales adversas de ciertos grupos, y la baja capacidad financiera que puede experimentar un país para poder financiar las mejoras necesarias sobre los sistemas educativos para que estos sean más accesibles e inclusivos.

Autores como Zúñiga e Hincapié (2021), determinaron que el concepto de sistema social es significativo para realizar investigaciones referentes a la inclusión y la exclusión a nivel educativo, teniendo en consideración que en este convergen diversos factores que inciden sobre un sistema, haciéndolo incluyente o excluyente. Sobre la base del concepto de sistema social, estos autores afirman que este se crea, tal como lo muestra la Figura 3, bajo el siguiente esquema:

Figura 3

Concepto de sistema social



Nota. La definición de qué tipos de comunicación e ideas se incluyen en el sistema (la impartición de una clase en un salón de clases, por ejemplo) puede comunicar muchos significados diferentes y, por lo tanto, consistir en muchos subsistemas sociales diferentes.

Fuente: elaboración propia (2023).

El modelo teórico de accesibilidad desarrollado por Rap (2021) presenta gran utilidad, ya que a partir de este es posible comprender cómo determinar los límites de inclusión y exclusión en diversos niveles y en disímiles escenarios que

afectan a todos los estudiantes del sistema educativo superior. A su vez, incluye una interpretación que se presenta como una forma de explorar el vínculo entre la política y la praxis en el mismo modelo, haciendo uso de los conceptos antes señalados desde una perspectiva amplia, pasando por la teoría contemporánea, las definiciones surgidas con el paso del tiempo y los aportes que nuevos investigadores.

A pesar de que investigadores como Toledo (2021) han afirmado que la inclusión es la otra cara de la exclusión, es difícil abandonar la idea normativa que la describe como una forma de justicia social y un proyecto democrático para así poder avanzar hacia la idea de que todas las personas deben gozar de las mismas oportunidades para ingresar a una educación formal de tercer nivel, a pesar de sus limitaciones tanto físicas, intelectuales, sensoriales o de cualquier otro tipo de característica por la que haya sido objeto de discriminación.

Comúnmente, surgen contradicciones entre los diferentes objetivos políticos relacionados con la accesibilidad y la inclusión, ya que algunos sostienen que estas crean exclusión cuando se trasladan al campo de la práctica. Por ejemplo, una política podría exigir que todos los estudiantes trabajen en la misma clase, pero otra podría demandar que utilizarán planes de estudio diferentes y que se realizará una adaptación de las metodologías y el currículo en general. En este escenario, un alumno podría potencialmente ser incluido socialmente, pero excluido académicamente. Además, las políticas no incluyen automáticamente a los estudiantes en un grupo social sólo porque estén físicamente presentes en el aula, por lo que se precisa de la revisión integral de la cultura que demarca el comportamiento de quienes forman parte de la comunidad educativa.

De acuerdo con Rap (2021), al incursionar en el desarrollo de un modelo teórico útil para investigar la accesibilidad e inclusión educativa a nivel universitario, se tiende a emplear otras teorías de base. En su caso particular, empleó la teoría institucional para

interpretar el concepto de inclusión. Así, Rap tomó referencias teóricas como la de Berger y Luckmann (1966), quienes describieron la institucionalización como una construcción social de lo que sucede en la realidad. Desde el paradigma socio crítico, los investigadores han estudiado cómo el individuo se relaciona con las construcciones sociales de la historia y la cultura y cómo los conocimientos que va adquiriendo les permite satisfacer sus necesidades (Reyes et al., 2021).

Algunos modelos teóricos, como el propuesto por Varguillas et al., (2021), sugiere que el entorno institucional afecta socialmente la construcción social y esto surge del constructo del sistema educativo. Por lo tanto, es posible determinar que la inclusión y exclusión están sujetas, tanto por el sistema educativo como por los factores sociales en los que el ser humano tiene relación con sus semejantes. Así, se encuentran escenarios en los que existen políticas, estrategias, mecanismos, acciones que se perciben como una solución parcial para algunos, mientras que para otros aún falta mucho por recorrer para derribar comportamientos limitantes propios del sistema en el que hasta entonces se ha desenvuelto el ser humano.

El modelo teórico para el mejoramiento de la accesibilidad e inclusión para personas con discapacidad a una educación de nivel superior supone una alternativa hipotética. Sin embargo, como se ve en la Figura 4, este está compuesto por una serie de acciones que buscan generar mejores condiciones de preparación académica para las personas con discapacidad.

Figura 4

Modelo teórico para el mejoramiento de la accesibilidad e inclusión



Nota. Se presentan las sugerencias que supondría un modelo teórico para mejorar la accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad a nivel universitario.

Fuente: elaboración propia (2023).

El nivel de infraestructura de la Figura 4 sugiere espacios donde las universidades ofrezcan mejores condiciones en temas de movilidad, con salas y recursos de apoyo a las clases y planes pedagógicos cuyos currículos se encuentren adaptados a la diversidad educativa. Esto, sin dejar de lado la equidad en el aprendizaje, metodologías aplicadas, programas de acompañamiento que puedan garantizar de mejor manera la enseñanza-aprendizaje. Además, se busca una cultura inclusiva que deje de lado los discursos capacitistas, excluyentes y la cooperación y participación activa de la comunidad educativa en general para generar un cambio real.

Algunos modelos teóricos para la accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad a nivel superior, de acuerdo a Varguillas et al., (2021), están orientados sobre las teorías obtenidas a partir de análisis sistemáticos o empíricos, que se deriva valiosa información que facilita contrastarla con la documentación disponible (el currículo y todas las adaptaciones previas efectuadas). De igual manera, se analizan elementos como la permanencia de los alumnos con discapacidad en la universidad, el rendimiento, los egresos, así como la consolidación de sus logros a medida que van cursando los semestres hasta la culminación de sus estudios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Una vez identificados los modelos de referencia expuestos por algunos investigadores, se confirmó lo manifestado por Rap (2021), que un modelo teórico es una representación conceptual y abstracta, la misma que se diseña estructural y conceptualmente sobre cómo aplicar un proceso que permita una meta, y que en relación a la inclusión educativa de tercer nivel para personas con discapacidad, supone una representación tanto escrita como ejemplificada por actividades para lograr la accesibilidad garantizada hacia este segmento de personas.

Por otro lado, Alonso et al., (2003) contemplan tres aspectos o dimensiones para abordar de manera integral la accesibilidad e inclusión educativa: el entorno, el producto y la cultura. Así, se sugiere atender a la parte física de las instituciones universitarias, el diseño y la accesibilidad, además de la tecnología, para potencializar paralelamente otras habilidades e los estudiantes con problemas de aprendizaje, ya que los esfuerzos para intentar crear una cultura educativa donde estos estudiantes se sientan competentes aún no son suficientes.

La cultura entre los estudiantes es un factor también importante para desarrollar. Si tomamos en cuenta investigaciones como la de Rap (2021), sabemos que, si los nuevos estudiantes no experimentan un sentido de pertenencia dentro de las ocho semanas posteriores a su llegada a la universidad, correrán un alto riesgo de abandonar sus estudios. Así, moldear la cultura de las instituciones de educación superior es uno de los pasos más importantes para lograr la diversidad y la inclusión de la población estudiantil con discapacidades. En ese sentido, se pueden pensar en las siguientes estrategias:

1. *Reflexionar sobre cómo se utiliza el lenguaje:* La forma en que la sociedad y la comunidad educativa se refiere a la discapacidad y a las personas con discapacidad puede ser limitante. Una forma de cambiar las actitudes perjudiciales o el estigma hacia la discapacidad es utilizar intencionalmente un lenguaje más inclusivo donde se dignifiquen sus cualidades y expectativas de las personas. El uso de imágenes positivas de estudiantes con discapacidad de diferentes orígenes también puede ayudar a familiarizarse con la discapacidad.
2. *Desarrollar programas de participación en los que se resalten los talentos de los estudiantes con discapacidad:* Teniendo en consideración que cada persona tiene cualidades que suelen ser

destacables por la forma en la que las ejecutan, este tipo de programas o propuestas, en determinadas ocasiones o fechas importantes, representará una oportunidad para que puedan generar un cambio de perspectiva entre los espectadores internos (docentes, otros estudiantes sin discapacidad, administrativos, etc.) y externos (estudiantes de otras universidades, población en general).

De acuerdo a Rizzo y Caparrós (2020), la cultura está determinada por las actitudes de los profesores, la comunidad educativa y la lente a través de la cual se ve la discapacidad. Aun sobre la hostilidad abierta, el estigma, el capacitismo y la subestimación probablemente sean las barreras más frecuentes en el camino académico de los estudiantes con discapacidad. Para contrarrestar esto, indica Goffman (1963), los líderes de todos los niveles de la institución deben involucrarse. La inclusión en las universidades ayuda a todos a comprender los intereses, objetivos y aspiraciones comunes de las personas con o sin discapacidades. Los estudiantes se benefician de una cultura universitaria diversa e inclusiva que los ayuda a prepararse para el mundo laboral y el compromiso cívico y comunitario.

Conclusiones

Documentados los avances que se han alcanzado en la construcción de un modelo teórico de accesibilidad e inclusión en instituciones de nivel superior, se concluye que para alcanzar los objetivos que se persiguen en materia de accesibilidad e inclusión se requiere abordar este enfoque desde diferentes perspectivas. Además, es indispensable llevar a cabo estudios que permitan conocer el contexto y los desafíos a los que se enfrentan las personas con discapacidad, conocer las necesidades del grupo de interés, identificar las áreas de mejora y aplicar estrategias, para posteriormente diseñar un modelo teórico adaptado a la realidad de cada entorno, en el que converjan aspectos como la infraestructura disponible, los planes pedagógicos, las metodologías idóneas, los programas

de acompañamiento y las acciones para incentivar la cultura inclusiva.

Si bien los modelos teóricos se conciben como una representación conceptual que podría resultar abstracta en su funcionamiento, estos permiten estructurar la manera en la que se llevará a cabo algo en particular, siendo incluso una herramienta importante para la organización de ideas e incluso para pronosticar resultados. En el caso de la accesibilidad educativa superior para personas con discapacidad, un modelo teórico podría ser una representación conceptual de los factores que influyen en la accesibilidad, las barreras que existen y las estrategias para superarlas. Además, proporciona una base teórica sólida para guiar la investigación y el desarrollo de soluciones prácticas.

Se destaca que un modelo teórico no es una descripción literal de la realidad, sino una representación simplificada y abstracta que permite la comprensión a través del análisis de un hecho o caso en particular; es por ello que en su diseño se precisa de referencias de teorías existentes, investigaciones previas y evidencia empírica para respaldar tanto los conceptos y proposiciones, como las ideas que buscan materializarse en beneficio de una población que durante años ha tenido que adaptarse a modelos que poco o nada de inclusión han tenido.

La discriminación de las personas con discapacidad es una problemática tipificada, dado a que, durante muchos años, este segmento de la población ha sido excluida de diversos entornos y oportunidades o ha accedido parcialmente a ellas debido a la subestimación de sus habilidades. Esto, a su vez, los ha convertido en un grupo desde distintos puntos de vista vulnerable,

Son diversos los enfoques que existen para abordar la discapacidad. Sin embargo, de acuerdo a la teoría interaccionista, se determinó que el estigma que se ha generado desde la sociedad sobre la discapacidad ha repercutido en la

devaluación de este grupo de personas. Esto, consecuentemente, se ha reflejado en la carencia de políticas públicas para generar cambios significativos a nivel de la sociedad, instituciones y empresas para que sean menos excluyentes.

Resulta imprescindible que la comunidad educativa se comprometa a generar cambios paulatinos en favor de acciones que lleven a la igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad. Otros modelos teóricos sugieren que es posible determinar los límites de inclusión y exclusión que afectan a todos los estudiantes del sistema educativo superior en diversos niveles y escenarios. Finalmente, se sostiene que la inclusión es una forma de justicia social en beneficio de los estudiantes con discapacidad y otros grupos tipificados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, W. (2022). *Educación superior en Ecuador con relación a la inclusión de personas con discapacidad*. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, 7(24), 2542-2987. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.20.375-387>
- Andréu, J., Ortega, J., & Pérez, A. (2018). *Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados*. *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, 77-107. https://doi.org/https://sid.usal.es/idocs/F8/ART6331/sociologia_discapacidad.pdf
- Barnes, C. (1991). *Disable people in Britain and discrimination: a case for anti-discrimination*. Hurst & Company. <https://doi.org/https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-disabled-people-and-discrim-ch10.pdf>
- Barnes, C. (1998). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. En L. Barton, *Discapacidad y sociedad* (págs. 59-76). Ediciones Morata.

- Bravo, A., Córdova, J., & Ramón, M. (2020). *La inclusión en la enseñanza superior de las personas discapacitadas en la legislación ecuatoriana*. *Conrado*, 16(73), 327-334. <https://doi.org/http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n73/1990-8644-rc-16-73-327.pdf>
- Bury, M. (1992). *Sociología médica y enfermedades crónicas: un comentario en un panel de discusión*. *Medical Sociology News*, 18(1), 29-33.
- Clavijo, R., & Bautista, M. (2019). *La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana*. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- De la Cruz, D., & Guerrero, J. (2022). *Inclusión educativa para estudiantes con discapacidad auditiva y visual en el contexto universitario*. *Revista UNIMAR*, 40(1), 33-53. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8776288>
- Díaz, C., & Cesanelli, M. (2021). *Discapacidad y modelo social: abordajes en la formación de educadores de la provincia de Buenos Aires. Escenarios*. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*(34), 1-10. <https://doi.org/https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/13350/12304#info>
- Ferrante, C., & Dukuen, J. (2017). “Discapacidad” y opresión. *Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu*. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 151-168. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453649665008>
- Frank, A. (1991). *Por una sociología del cuerpo: una revisión analítica. El cuerpo: proceso social y teoría cultural*. Sage, 36-102.
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT. https://doi.org/Recuperado a partir de: https://www.google.com.ec/books/edition/Dise%C3%B1o_de_proyectos_en_la_investigaci%C3%B3n/Xkb78OSRMI8C?hl=es-419&gbpv=0

- Garcés, E., Alcívar, O., & Garcés, E. (2022). *La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas*. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343. <https://doi.org/http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-336.pdf>
- Goffman, E. (1963). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu. <https://doi.org/https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Grupo Banco Mundial. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. [Informe institucional, Banco Mundial]. Disponible en <https://reliefweb.int/report/world/inclusi-n-de-las-personas-con-discapacidad-en-am-rica-latina-y-el-caribe-un-camino>.
- Lázaro, E. (2022). *La prueba científica*. INACIPE. <https://doi.org/Recuperado> a partir de: https://www.google.com.ec/books/edition/La_prueba_cient%C3%ADfica/QQmfEAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0
- Lemert, E. (1967). *Human Deviance: Social Problems and Social Control*. Prentice Hall . https://doi.org/http://users.soc.umn.edu/~uggen/Lemert_67.pdf
- Loza, C., & Villafaña, G. (2019). *La inclusión educativa de las personas con discapacidad*. Edunovatic 2019 conference proceedings. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381111>
- Moriña, A. (2021). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas*. En A. Moriña, *Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad: De la teoría a la práctica* (págs. 1-13). Narcea Ediciones.
- Ocampo, J. (2018). *Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 97-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200097>.
- Oliver, M., Barton, L., & Barnes, C. (2022). *Disability studies today*. Polity. https://doi.org/https://books.google.com.ec/books/about/Disability_Studies_Today.html?id=4B4hC_WxC7gC&redir_esc=y

ONU. (3 de diciembre de 2019). *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*. <https://www.un.org/es/content/disabilitystrategy/>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. [Informe institucional, ONU]. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (24 de abril de 2022). *En el caso de los trabajos de maestría, el valor es de \$600 si desea el servicio sin diapositivas y sin capacitación final (si se incluye retroalimentación durante el proceso de desarrollo) o \$650 con diapositivas y capacitación final. El valor se cancela*. Departamento de asuntos económicos y sociales: <https://www.un.org/es/desa/report-on-disability-and-development>

Paz, E. (2020). *Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>

Peralta, A. (2007). *El libro blanco sobre universidad y accesibilidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://doi.org/http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20244/LibroBlancosobreuniversidadydiscapacidad2.pdf>

Pérez, J. (2019). *La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas*. *Innovación educativa*, 19(79), 145-170. <https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n79/1665-2673-ie-19-79-145.pdf>

Pucci, F., & Chavez, A. (2021). *Modelo social de la discapacidad: Más que un modelo es un movimiento político en pos de los derechos humanos*. *Servicio de Difusión de la Creación Intelectual*, 30(4), 703-708. <https://doi.org/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/130415/Documento.pdf-PDFA-705-710.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rap, A. (2021). *Comprender la educación inclusiva: una contribución teórica desde la teoría de sistemas y la perspectiva constructorista*. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Reyes, B., Flores, E., Carrión, C., & Aguirre, J. (2021). *Acceso, permanencia y titulación de estudiantes madres y la educación inclusiva*. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(1), 28-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.31876/rsc.v27i.36486>
- Rizzo, A., & Caparrós, E. (2020). *Culturas, políticas y prácticas inclusivas: de los valores a la acción educativa*. En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz, & A. Rizzo, *Educación inclusiva: Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (págs. 25-40). Bogotá: OCTAEDRO S.L.
- Rodríguez, J., Caso, J., Lizasoain, L., & Díaz, C. (2020). *Prácticas de investigación aplicada a contextos educativos*. Editorial Universidad de Guadalajara. https://doi.org/Recuperado a partir de: https://www.google.com.ec/books/edition/Pr%C3%A1cticas_de_investigaci%C3%B3n_aplicada_a/tE4bEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0
- Ruiz, J. (2019). *Teoría del Currículum*. Editorial Universitat, S.L. https://doi.org/Recuperado a partir de: https://www.google.com.ec/books/edition/Teor%C3%ADa_del_Curriculum/TYdOEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=0
- Toledo, G. (2021). *Universidad y accesibilidad: configuraciones de apoyo para el aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. La urgencia y excepcionalidad de la pandemia. Experiencias en la Universidad Nacional de General Sarmiento*. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, 13(23), 44-57. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8247040>
- Triviño, J., Briones, Y., Vera, L., & Triviño, B. (2021). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad*. *Polo del conocimiento*, 6(5), 317-330. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8016896.pdf>

- UNESCO. (4 de octubre de 2023). *La agenda 2030 y el planeamiento de la educación en América Latina*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/difusion/multimedia/la-agenda-2030-y-el-planeamiento-de-la-educacion-en-america-latina#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20ocupa%20un%20lugar,vida%20para%20todas%20las%20personas%E2%80%9D>.
- Varguillas, C., Urquizo, A., Bravo, P., & Moreno, P. (2021). *Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior Iberoamericana*. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*(15), 180-195. <https://doi.org/https://doi.org/10.37135/chk.002.15.12>
- Vásquez, D., Llamuca, G., Morales, G., & Vélez, S. (2023). *Educación superior libre de discriminación direccionado a estudiantes del tercer nivel*. *RECIMUNDO*, 7(1), 288-296. [https://doi.org/https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.288-296](https://doi.org/https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.288-296)
- Vásquez, J., & Veloz, C. (2023). *Necesidades educativas de estudiantes con discapacidad en la formación Superior*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 771-792. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6230
- Vilches, N., & Garcés, C. (2021). *Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá*. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 35-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>
- Zúñiga, S., & Hincapié, O. (2021). *Barreras físicas percibidas por estudiantes de una institución universitaria de la ciudad de Cali-Colombia frente a la discapacidad*. *Rehabilitación*, 55(1), 22-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rh.2020.05.006>

EDUCACIÓN EN VALORES: UN ENFOQUE HOLÍSTICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES

Education in values: a holistic approach for the comprehensive development of students

* Johana Katerine Montoya Lunavictoria

<https://orcid.org/0000-0001-9138-0296>

DOI: <https://doi.org/10.69633/6096kp86>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 16/04/24

Universidad Nacional de Chimborazo.

RESUMEN

La presente investigación aborda ampliamente el estudio de la educación en valores desde un enfoque holístico, mismo que busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en su crecimiento personal y social. Bajo esta perspectiva se reconoce la importancia de formar a los estudiantes en aspectos éticos, morales y emocionales, además de proporcionarles conocimientos académicos. En el texto se analizan los diversos enfoques y tensiones actuales respecto a la educación en valores. Se ciñe a un enfoque holístico, pues la educación en valores holísticos reconoce la interrelación y la interdependencia de todas las áreas de desarrollo de los estudiantes, incluyendo la dimensión física, intelectual, emocional y espiritual. El objetivo es abordar integralmente los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes, promoviendo su crecimiento en todas estas áreas. En resumen, la educación en valores desde un enfoque holístico busca brindar a los estudiantes una formación integral, abarcando tanto sus aspectos académicos como su desarrollo personal, emocional y social. El presente recoge el fundamento y estudios investigativos previos, aportes al desarrollo de la tesis doctoral sobre Educación en Valores en contextos universitarios, a través de la promoción de valores fundamentales, que permitan formar ciudadanos comprometidos y conscientes de su importancia en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

*Magister en Desarrollo de la Inteligencia y Educación; Magister en Educación Básica; Magister en Informática Educativa; Licenciada en Ciencias de la Educación mención Educación Básica; Licenciada en Ciencias de la Educación mención Administración y Docencia Intercultural; Ingeniera en Sistemas Informáticos. Docente para el Ministerio de Educación del Ecuador; Docente Universitario en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo; Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Palabras clave: *Educación en valores, enfoque holístico, desarrollo integral, estudiantes, educación superior.*

ABSTRACT

La presente investigación aborda ampliamente el estudio de la educación en valores desde un enfoque holístico, mismo que busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en su crecimiento personal y social. Bajo esta perspectiva se reconoce la importancia de formar a los estudiantes en aspectos éticos, morales y emocionales, además de proporcionarles conocimientos académicos. En el texto se analizan los diversos enfoques y tensiones actuales respecto a la educación en valores. Se ciñe a un enfoque holístico, pues la educación en valores holísticos reconoce la interrelación y la interdependencia de todas las áreas de desarrollo de los estudiantes, incluyendo la dimensión física, intelectual, emocional y espiritual. El objetivo es abordar integralmente los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes, promoviendo su crecimiento en todas estas áreas. En resumen, la educación en valores desde un enfoque holístico busca brindar a los estudiantes una formación integral, abarcando tanto sus aspectos académicos como su desarrollo personal, emocional y social. El presente recoge el fundamento y estudios investigativos previos, aportes al desarrollo de la tesis doctoral sobre Educación en Valores en contextos universitarios, a través de la promoción de valores fundamentales, que permitan formar ciudadanos comprometidos y conscientes de su importancia en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Keywords: *Education in values, holistic approach comprehensive development, students, higher education.*

INTRODUCCIÓN

Las casas de estudios superiores deben dimensionar la formación profesional para situarla a la altura de las transformaciones y avances de la sociedad. Deben promover la innovación y la transferencia de saberes, fortaleciendo una cultura pedagógica que desarrolle habilidades y competencias que aseguren calidad en el proceso formativo. La formación en valores debe concordar con las innovaciones y cambios sociales contemporáneos. En el contexto de este trío de obligaciones, el binomio educación-valores ha sido ampliamente desarrollado. En la década de los 90, las investigaciones tuvieron un moderado pero constante crecimiento; en la del 2000, la progresión fue mayor, además de diversificarse temas y enfoques.

Las investigaciones hechas sobre los valores demostraron que estos tienen diferentes modos de realizarse, de acuerdo a la interpretación que se les dé según el contexto cultural; sin embargo, es notorio el “colapso moral” a nivel mundial, como expresión de la crisis global que padece la sociedad en todos los contextos en el presente siglo.

En la actual crisis económica mundial, todas las instituciones de la sociedad están afectadas por la crisis moral, de manera que hay una evidente y preocupante contradicción entre ambas: la crisis moral implica la carencia de valores personales y ciudadanos, que afectan significativamente al desarrollo del individuo y a la convivencia social. Esta situación exige la necesidad de investigar nuevos enfoques de formación en valores, que se adapten a estos tiempos. Hay que incursionar en las bases epistémicas de la formación integral, de la formación para la vida, que va más allá del simple conocimiento; formar a la persona en todos sus ámbitos: cognitivo, social, afectivo, y física y espiritualmente.

Autores como Cárdenas (2009); Delgado (2012); Espino (2013); Gluyas, Esparza, Romero y Rubio (2015); Bonilla

(2016); Galarreta (2018); López (2018); Bustamante (2020), han tratado de cierto modo la relación entre el enfoque holístico, la educación y los valores; sin embargo, persiste un vacío epistémico en torno a esta relación.

Los valores, como objeto de estudio de la axiología, han demostrado que su contenido surge de un contexto socio-histórico y sirven para transmitir al ser humano las prácticas adecuadas para sobrevivir y desarrollar una vida plena. Es normal que la formación y asimilación de esos valores se produzca allí donde se generen, en la construcción cultural misma, en las prácticas sociales y económicas, en la reproducción de la vida.

La formación universitaria ha tenido una evolución acelerada; sin embargo, no logró satisfacer a la sociedad, especialmente a empresas o instituciones que contratan a los profesionales, y esto pasó porque los valores se establecieron como una de las causas de tales insatisfacciones. Esta situación demanda evaluar la formación en valores incluida en los currículos universitarios y examinar las características de los valores considerados en el proceso de formación. Por tanto, de acuerdo a lo expuesto por Santana y colaboradores (2022), es pertinente efectuar un amplio análisis sobre la formación en valores, que permita proponer alternativas dirigidas a solventar las necesidades de la sociedad.

De lo anterior se desprende que los valores en el proceso educativo de los institutos de educación superior no generaron condiciones que permitan un escenario verdaderamente inspirador para el aprendizaje, que involucre el enfoque de un profesional integral y su puesta en práctica en el proceso docente educativo.

La formación en valores en la actualidad y su repercusión en las futuras generaciones obliga a no confiar ni en la improvisación ni en la espontaneidad; más bien invita a proponer su

consecución, buscando los caminos necesarios para ello. Así, es fundamental considerar la orientación hacia lo profesional en el contenido de la asignatura, y significar la importancia que tiene la aplicación de los principios y valores en los procesos educativos desde la ciencia.

El predominio de las tendencias filosóficas que estructuraron el paradigma de la modernidad en la educación superior, mantiene sus propuestas y acciones de capacitación y gerencia enmarcadas en la lógica pragmática, técnica e instrumental, entendida desde la objetividad, lo disciplinar y lo conductista, que se basa en resultados y no en procesos. Este fenómeno se ha traducido en una educación que rinde culto a la enseñanza-aprendizaje que todavía concibe al alumno, literalmente, como si fuera un ser sin luz, incapaz de pensar.

Así, se ha concebido una educación guiada por el antiguo pensamiento racionalista, orientado a demostrar y comprobar todos los procesos, que sostiene que si sucede lo contrario, el saber ejecutado es considerado inválido. Estos modelos gerenciales son reflejo del racionalismo técnico que contempla la verticalidad absoluta en estructuras de mando burocráticas, donde se evidencian vestigios de modelos que no lograron solventar necesidades fundamentales en la educación universitaria. En la actualidad, dicho racionalismo se ha venido integrando a la tecnología que intenta proponer soluciones a las constantes necesidades de innovación.

Lo expuesto da cuenta de la contradicción entre la necesidad de la formación en valores en la educación superior y la ausencia de fundamentos teórico-metodológicos que guíen su desarrollo. Se presenta, entonces, una contradicción dialéctica entre lo existente y lo que está por venir, centrada en cómo los procesos de la educación superior pueden adaptarse a los nuevos tiempos, a fin de impulsar innovaciones que validen su significancia y busquen refugio en el lenguaje, no sólo como instrumento de comunicación, sino también como herramienta

que propenda a la comprensión de la nueva realidad, en la que se requiere el empleo de nuevos lenguajes que superen el discurso racional dogmático de siglos pasados.

Por todo lo dicho, se revela la necesidad de alcanzar una nueva visión holística en la formación en valores. Las instituciones de educación universitaria no deben buscar solo el desarrollo de habilidades y la producción de conocimientos, sino que deben ir más allá, y emplear, como vértice axiológico, la moral y la ética, enseñando, fomentando y desarrollando su práctica e internalización por cada actor involucrado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente artículo es parte de una investigación en proceso, que se enmarca en la llamada Investigación mixta que, definida por Hernández, Fernández y Baptista (2014), busca utilizar las fortalezas de las investigaciones cuantitativas y cualitativas y combinarlas, tratando de minimizar sus potenciales debilidades, “pues el proceso de investigación y las estrategias utilizadas se adaptan a las necesidades, contexto, circunstancias, recursos, pero sobre todo al planteamiento del problema” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008), lo cual está sustentado epistemológicamente en el pragmatismo, definido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) como “la orientación filosófica y metodológica que consiste en emplear el método más apropiado para un estudio específico” (p. 618).

La Investigación mixta, a la que también se denomina Investigación integrativa, Investigación multimétodos y Estudios de triangulación, representa un “conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta” (p. 534), para realizar metainferencias como producto de toda la información recabada y así lograr un mayor entendimiento del fenómeno de estudio.

La indagación sustentó el material que se presenta parte del análisis de estudios previos. Esto permitió asumir presupuestos teóricos que guiaron al investigador y le posibilitaron comprometerse con la situación a investigar, para finalmente generar una teoría consistente con la realidad que se estaba observando. Este enfoque es conveniente para la comprensión de fenómenos que incluyen la perspectiva de sus propios actores, quienes los viven, y también para buscar patrones o diferencias en las experiencias.

En este estudio predomina el razonamiento que va de lo particular a lo general, para lo cual primero se hace una exploración y luego se describen individualidades, lo que finalmente generará teoría. Por tanto, la investigación comprende la revisión de literatura científica relativa a autores y enfoques que discuten el tema de los valores.

Se empleó el método de análisis-síntesis y la valoración de las concepciones pedagógicas contemporáneas que sirvieron de marco teórico a la comprensión de la formación en valores desde un enfoque holístico en la Educación Superior. Este procedimiento facilitó la delimitación, comprensión e integración de los fundamentos pedagógicos que se revelaron en el proceso investigativo y se sintetizan en la propuesta.

Los procedimientos deductivos permitieron trabajar, en el nivel de lo concreto pensado, con los referentes y fundamentos inferidos del estudio teórico y formular los nuevos juicios y generalizaciones que se sintetizan a lo largo de la indagación, según la lógica de las tareas planificadas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Entre los antecedentes más próximos al tema expuesto, están los estudios de Parra (2003), quien fundamenta la formación en valores en el contexto latinoamericano.

En los años 90 del siglo XX aparece la educación holística como paradigma educativo; su enfoque tiene que ver con abordar el fenómeno de manera integral, porque considera al individuo, su experiencia, las tecnologías y los procesos como un todo.

Este estudio dirige su atención a la dimensión educativa del proceso de formación; en esta dimensión el estudiante está sometido a un amplio espectro de influencias educativas.

El concepto esencial del presente estudio es la formación de valores con un enfoque holístico, por lo cual se asumen las investigaciones de García, Corrales y Reyes (2015), que suponen el compromiso tanto de la institución como de los profesores y del resto de la comunidad educativa; que requieren, además, el papel activo del estudiante como protagonista de su propia formación, toda vez que en ésta los valores se materializan a través de un modelo de relaciones interpersonales entre los estudiantes involucrados, a quienes más que transmitir valores, se debe estimular su formación, desde y para la actividad profesional.

Las necesidades devienen en fuerza motriz de toda actividad humana, incluyendo la axiológica; impulsan las acciones del individuo encaminadas a su satisfacción y, en esa medida, el sujeto es capaz de discriminar lo negativo de lo útil, positivo y esencial, que concuerda con lo que desea y tiene significación vital (Vidal, 2009).

Las necesidades del hombre son amplias, a saber: necesidades vitales (alimentarse, vestirse, entre otras); necesidades de pertenencia social, donde es indispensable el afecto, la estimación y el cariño; necesidades de establecer normas de relaciones comunicativas, tan importantes en la asimilación y en la interiorización de los valores; necesidades educativas, de conocimiento, de poseer recursos y modos de actuación; necesidades de superar obstáculos, donde se sobrepone la voluntad y la perseverancia. (p. 16)

La valoración tiene un fundamento objetivo y un carácter predominantemente subjetivo, al ser un proceso en que el hombre siempre valora las consecuencias de sus actos; no le interesa solo qué son las cosas que conoce, sino para qué le sirven. Hace un juicio crítico, analiza, compara los objetos y fenómenos de la naturaleza y la sociedad, de acuerdo con sus necesidades, intereses y motivaciones; después decide y actúa. Sobre este particular, Martínez (2010) afirma que “estamos en presencia de la valoración cuando el valor es concientizado por el hombre, cuando éste asimila la relación entre sus necesidades y las cualidades de los objetos y fenómenos. Es el reflejo individual del valor en la conciencia de los hombres” (p. 17).

La autora de este artículo comparte la concepción de Rigoberto Pupo Pupo (1990), quien explica que en la significación social del valor “se integran tres dimensiones de la actividad humana: la actividad gnoseológica, la actividad valorativa y la actividad práctica” (p. 18).

Otro aspecto a considerar es la orientación valorativa, “que es el valor hecho consciente y estable para el sujeto que valora, que le permite actuar con un criterio de evaluación, revelando el sentido que tienen los objetos y fenómenos de la realidad para él, hasta ordenarlos jerárquicamente por su importancia, conformando así la escala de valores a la que se subordina la actitud ante la vida (p. 19)”.

Por otro lado, en el enfoque psicológico se asumen las reflexiones de Esther Báxter (2007), quien señala:

Entendemos los valores como una compleja formación de la personalidad contenida no sólo en la estructura cognitiva, sino fundamentalmente en los profundos procesos de la vida social, cultural y en la concepción del mundo del hombre que existe en la realidad, como parte de la conciencia social y en estrecha correspondencia y dependencia del tipo de sociedad en que niños, adolescentes y jóvenes se forman. (p. 20)

Un criterio que también se toma en cuenta es la relación entre valores, normas y actitudes. Al respecto, González Lucini (1994) plantea que “los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de la vivencia de unas actitudes y del cumplimiento, consciente y asumido, de unas normas o pautas de conducta” (p. 23).

Según el autor Rafael Lamata (2003):

El concepto de valor presupone que un objeto, una acción, una situación contiene un entramado de relaciones... de niveles de importancia, definidas socialmente. Es una representación de una relación integral y coloca ese objeto, esa acción o esa situación en un determinado terreno que históricamente se ha llamado Ideología. (p. 25)

Los valores y la educación

Existe una estrecha relación entre conocimiento y valor. “El conocimiento, al margen de toda relación valorativa resulta estéril y es solo concebible en la abstracción” (Pupo Pupo, 1990, p. 91). Por cuanto el sujeto de la valoración coincide con el del conocimiento, es incuestionable que entre los procesos cognoscitivos y valorativos se establece una relación de condicionamiento mutuo. El hombre no solo refleja los objetos y fenómenos tal y como existen, sino que además los enjuicia desde el ángulo de su significación.

Una de las prioridades de la educación en el presente siglo es el enriquecimiento del mundo espiritual del hombre con base en la formación de valores. Por esto, a los maestros y profesores nos interesan en primer lugar los valores espirituales, entendidos como “proyectos ideales que surgen sobre la base de las necesidades y actividades humanas y contienen anticipaciones acerca de qué es lo que hay que transformar en la realidad y en el propio hombre” (Mendoza, 2010, p. 8).

En el caso de los profesionales, y sobre todo de aquellos que forman personas como talentos solucionadores de problemas específicos y promotores de bienestar, los valores deben constituir una directriz conductual y convertirse en la clave del éxito en el desempeño de cada individuo, que finalmente se podría sumar a la sociedad como un ente de desarrollo integral, que a su vez contribuya al desarrollo del colectivo, no solo en lo económico, sino también en lo social, lo político y lo cultural.

A propósito, Morin (1999) plantea que unas simples lecciones de moral no podrían enseñar ética, que la mente de los individuos debe formarse como resultado de la integración de saberes, de experiencias, de vivencias y de una profunda reflexión personal que conlleve a la generación de una identidad consciente, que permita la comprensión del entorno y la dilucidación sobre el papel y la responsabilidad que cada quien tiene.

Para alcanzar este objetivo, Oraisón (2000) comenta que los pedagogos, entre los 80 y 90 del siglo pasado, propusieron el uso de lo que llamaron los Ejes transversales de la educación; esto es, el engranaje de temas comunes de distintas áreas de formación, mediante ejes que permeen el currículo longitudinal y horizontalmente; es decir, que el contenido sea abordado de alguna manera en todas las asignaturas de toda la carrera, facilitando al estudiante la comprensión integral y reflexiva de la realidad, e imprimiendo en él un estado de conciencia que guíe su accionar a los largo de su vida y de su ejercicio profesional.

Formación Integral - Enfoque Holístico

El enfoque holístico, también conocido como perspectiva holística, es una filosofía y aproximación cognitiva que considera a las cosas en su totalidad, reconociendo que las partes están interconectadas e interdependientes, y que no pueden ser comprendidas completamente si se analizan de manera aislada. La palabra “holístico” proviene del término griego “holos”, que significa “todo” o “total”.

En el contexto del enfoque holístico, se considera que los elementos de un sistema, se trate de un individuo, una comunidad, una organización o un ecosistema, están vinculados de manera compleja; su comprensión y funcionamiento deben ser abordados de manera integral y global. Esto implica tomar en cuenta múltiples aspectos y dimensiones de la realidad, incluyendo los físicos, emocionales, mentales, sociales y espirituales.

El enfoque holístico se aplica en diversas disciplinas, como la medicina, la psicología, la educación, la ecología y el desarrollo personal. En cada una de estas áreas, busca una comprensión profunda de las conexiones y relaciones, a fin de abordar los desafíos y promover el bienestar y la armonía en todos los niveles.

Algunas raíces históricas y culturales del pensamiento holístico son: Filosofía oriental. Tradiciones filosóficas de Asia, como el taoísmo, el budismo y el hinduismo.

Académicos y expertos en América Latina que han escrito sobre el enfoque holístico y la formación en valores. Algunos de ellos son:

1. Paulo Freire. Reconocido educador brasileño que abogó por un enfoque holístico en la educación, en el que se valora la experiencia y la realidad de los estudiantes. En su obra *Pedagogía del oprimido* planteó la importancia de la formación crítica y reflexiva, así como la promoción de valores como la solidaridad y la justicia social.

2. José Joaquín Brunner. Académico chileno que escribió extensamente sobre la educación superior en América Latina y la formación en valores. En sus obras destaca la importancia de desarrollar un enfoque holístico que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, promoviendo la formación integral de los estudiantes y la incorporación de valores éticos en la educación superior.

3. Martha Nussbaum. Aunque no es originaria de

América Latina, Martha Nussbaum, filósofa y académica estadounidense, ha influido ampliamente en el debate sobre la formación en valores en la educación superior en la región. Sus escritos, como *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, defienden la importancia de las humanidades y los valores cívicos en la educación superior.

4. Edgar Morín. Sociólogo y filósofo francés con una significativa influencia en América Latina. Sus obras, como *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*, abogan por un enfoque holístico de la educación que integre las dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y sociales.

Estas son algunas de las muchas influencias históricas y culturales que contribuyeron al desarrollo del pensamiento holístico. A medida que la sociedad evoluciona y se enfrenta a nuevos desafíos, la perspectiva holística sigue siendo relevante para comprender y abordar la complejidad de la realidad y nuestras interacciones con el mundo que nos rodea.

A continuación, se detallan algunos principios del enfoque holístico, asumidos para el presente artículo:

Integridad y totalidad. El principio fundamental del enfoque holístico es la idea de que el todo es más que la suma de sus partes. Se considera que cada sistema, sea un individuo, una comunidad o un ecosistema, es un todo integrado y complejo, en el que las partes están interconectadas y se influyen mutuamente. La comprensión de un sistema requiere que éste sea abordado en su totalidad, teniendo en cuenta todas sus dimensiones y relaciones.

Interconexión e interdependencia. El enfoque holístico reconoce la interdependencia de todos los elementos de un sistema. Lo que afecta a una parte del sistema tiene repercusiones en las demás partes. Por tanto, para comprender completamente un fenómeno, es esencial tener en cuenta sus relaciones con otros aspectos del sistema.

Contextualización. El enfoque holístico pone énfasis en considerar el contexto en el que ocurren los fenómenos. Entender cómo un evento o situación está influenciado por su entorno y las circunstancias que lo rodean es esencial para una comprensión completa.

Visión global y a largo plazo. El enfoque holístico busca una perspectiva global y a largo plazo, en lugar de centrarse únicamente en objetivos o resultados inmediatos. Presta atención a las implicaciones a largo plazo de las decisiones y acciones, así como a su impacto en el conjunto del sistema.

Equilibrio y armonía. El enfoque holístico busca el equilibrio y la armonía entre las diferentes partes de un sistema. Se aspira a que todas las dimensiones del sistema estén en equilibrio y en coherencia para mantener un funcionamiento saludable y sostenible.

Respeto a la diversidad. El enfoque holístico valora y respeta la diversidad de las partes que componen un sistema. Reconoce que cada elemento tiene su propósito y contribución única, y que la diversidad enriquece la complejidad del sistema.

Autoorganización y autorregulación. El enfoque holístico reconoce que los sistemas tienen la capacidad de autoorganizarse y autorregularse para mantener su equilibrio y adaptarse a los cambios. Se valora la capacidad inherente de los sistemas para resolver problemas y encontrar soluciones.

Estos principios del enfoque holístico proporcionan una base para una comprensión más profunda y completa de la realidad, promoviendo una visión integradora, que va más allá de los análisis reduccionistas. Al adoptar esta perspectiva, es posible abordar los desafíos y problemáticas de manera más holística y fomentar un enfoque más sostenible y armonioso en nuestras interacciones con el mundo que nos rodea.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis etimológico del término “formativo” indica que se refiere a la forma, que da forma; el término formar procede del latín *formare* y significa dar forma a una cosa, juntar, congrega personas o cosas, uniéndolas entre sí para que hagan un cuerpo, y esto signifique un todo/hacer/componer/crear/. El análisis conduce a inferir que la formación es el proceso que permite integrar, componer, crear, transformar para adquirir nueva y superior cualidad.

El objetivo es la formación de profesionales “cultos, competitivos, altamente eficientes y preparados para servir a la patria, mediante un sistema que garantice su formación integral, correspondiendo una sólida preparación científico-técnica, humanista y de altos valores (Horruitinier, 2006, p. 27).

Al respecto, Valdés Montalvo (2003) define la formación profesional como el “proceso de enriquecimiento interior del sujeto a través de la asimilación de una cultura y una historia que caracteriza el modo de actuación de una profesión específica, en un momento y entorno determinado, puesto en práctica para desarrollar el saber y el tacto que exige dicha profesión” (p. 13).

Se considera, además, que la formación permite el desarrollo de todas las potencialidades del individuo, con su participación consciente; refuerza la configuración interna de la persona para hacerla útil a la sociedad, la ubica como centro del proceso pedagógico, por lo que estimula su autorregulación, autonomía y apertura.

Autores como Coll (1987); Contreras (1997); García (1996); Pino (1998); García (1997); González (1996); Álvarez de Zayas (1996), Perera (2000); Salazar (2001); Bermudez (2003), Horruitinier (2006) identifican los aspectos que deben caracterizar a un profesional:

- 1) Un dominio teórico-metodológico del objeto de la profesión, que le permita la transformación del contexto de actuación y la autotransformación.
- 2) Una ética de la profesión, que se manifieste en su desempeño y haga a una satisfacción personal y profesional por la labor que realiza.
- 3) Una identificación con la profesión, que le posibilite implicarse con responsabilidad en la tarea que realiza, asumiendo los riesgos y éxitos que implica su ejercicio; además de formar parte de asociaciones profesionales.

La formación integral universitaria es la educación superior que busca formar a los estudiantes de manera global, abarcando no sólo los aspectos académicos, sino también los valores éticos, el desarrollo personal, la conciencia social y el pensamiento crítico. Se identifica como componentes de la formación integral universitaria:

Formación académica. Implica una educación de calidad en la disciplina específica de estudio, brindando a los estudiantes las bases teóricas y prácticas necesarias para desarrollar habilidades técnicas y profesionales.

Desarrollo personal. Además de formación académica, la universidad debe fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la inteligencia emocional, la resiliencia, la empatía y el liderazgo, que contribuyan al crecimiento personal de los estudiantes.

Valores éticos. La formación integral también incluye la promoción de valores como la ética, la honestidad, la responsabilidad social y el respeto por la diversidad, con el objetivo de formar profesionales comprometidos con el bienestar colectivo.

Pensamiento crítico. Es fundamental que los estudiantes aprendan a cuestionar, analizar, argumentar y buscar soluciones

creativas a los problemas, fomentando así el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación a los desafíos del entorno laboral y social.

Entre los beneficios de la formación integral universitaria se reconocen los siguientes:

Mejora de la empleabilidad. Los empleadores buscan profesionales no solo con buenos conocimientos técnicos, sino también con habilidades blandas y valores éticos. La formación integral universitaria brinda a los estudiantes una ventaja competitiva en el mercado laboral.

Desarrollo personal y bienestar. La formación integral contribuye al crecimiento personal, incrementando la autoconfianza, la autoestima y la capacidad de tomar decisiones informadas. Esto se traduce en un mayor bienestar y satisfacción personal.

Ciudadanos responsables. La formación integral universitaria forma ciudadanos conscientes de su entorno, capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Adaptabilidad al cambio. La formación integral dota a los estudiantes de habilidades y competencias que les permiten adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos, económicos y sociales que enfrentarán a lo largo de su vida profesional.

La formación integral universitaria es esencial en el mundo actual, cuando la especialización académica ya no es suficiente. Los estudiantes deben desarrollar habilidades, competencias y valores éticos que los preparen para enfrentar los desafíos del entorno laboral y social.

Pedro Horruitiner Silva (2006) identifica tres dimensiones en la formación integral del estudiante universitario, para el óptimo

desempeño en un puesto de trabajo. Se trata de las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa. La primera implica la necesidad de instruir a los estudiantes en los conocimientos y las habilidades esenciales de la profesión; la segunda lo pone en contacto con el objeto de su profesión desde los primeros años de la carrera, logrando así el nexo con el modo de actuar de dicha profesión, asegurando las habilidades necesarias para el desempeño profesional; en esta dimensión se revela un principio básico de la formación integral: el vínculo del estudio con el trabajo, con la finalidad de que el estudiante alcance un protagonismo consciente en su proceso de formación, en lo cual se deberá apropiarse de las competencias profesionales. La tercera dimensión comprende el elemento de primer orden en la formación, el sistema de influencias que se ejerce sobre el estudiante desde su ingreso a la universidad hasta su graduación, la formación en valores. El eje de todo el trabajo que se hace y emana de la universidad lo constituye su dimensión educativa.

La dimensión educativa, por su contenido, incluye a las otras dos; de igual manera que estas incluyen a la educativa. De ahí la complejidad del proceso de formación profesional. Además, en lo pedagógico no puede perderse de vista que el estudiante está sometido a un amplio espectro de influencias educativas. Este artículo dirige su atención precisamente a la dimensión educativa del proceso de formación.

En relación al sistema de influencias, Buenavilla (2012) señala que:

La educación, como sistema complejo de influencias educativas en las que participa toda la sociedad, ofrece la posibilidad de coordinar armoniosamente la influencia educativa del medio social objetivo y la educación organizada, para convertirlas en un proceso de formación integral de la personalidad del individuo. Al ser los sujetos portadores de potencialidades educativas, las cuales se desarrollan y ejercen por medio de su propia personalidad. (p. 24)

En el proceso de formación, se exige la búsqueda de relaciones que caractericen el modo de actuación profesional y, en particular, de los valores y el compromiso en el comportamiento del futuro profesional; por tanto, el deber de las instituciones de educación superior es formar individuos que respondan a dichos requerimientos.

La formación en valores, según Narváez, Cedeño, Narváez (2016), se despliega en un contexto socio-histórico y su objeto es “transmitir al ser humano las prácticas adecuadas para sobrevivir y desarrollar una vida plena” (p. 3). Estos autores consideran normal que la formación de valores se efectúe en el contexto de actuación del sujeto, “o sea, en la construcción cultural misma en las prácticas sociales y económicas en la reproducción de la vida” (p. 3). Los procesos formativos permiten desarrollar los contenidos éticos y valorativos en correspondencia con la vida social, económica y cultural.

El problema de los valores encierra múltiples aspectos: la relación entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo social y lo individual, así como el complejo y controvertido nexo entre lo universal y lo particular, el sugerente vínculo entre lo nuevo y lo viejo, la actualísima cuestión de la identidad y la diversidad, entre otros.

Estos académicos también exigen la búsqueda de relaciones que caractericen el modo de actuación profesional y, en particular, la formación en valores en el comportamiento del futuro profesional.

La formación de valores en la actualidad cobra una alta valía. La sociedad no puede comprenderse al margen de los valores, y es que “tal vez como nunca antes, el tema de los valores cobra hoy una importancia capital para los destinos del género humano. Se trata de una relevancia no sólo teórica sino, sobre todo, práctica...” (Fabelo, 2001, p. 15).

En ese sentido, es primordial que en la formación integral de las personas quienes dirijan este proceso tengan una fundamentación clara en cuanto a la formación en valores, principalmente aquellos que se consideran fortalecedores de la unidad de desarrollo integral del ser humano, para que la inclusión de los valores en su proceso formativo no sea algo impuesto o que genere incomodidades o molestias.

Al respecto, Rivera (2014) afirma que los valores deben fortalecer la secuencia de las actividades por medio de la probidad; es decir, debe haber una armonía entre lo que se piensa (adecuado a la verdad), se dice (adaptado a la justicia) y se hace (adaptado al bien); en la búsqueda del fortalecimiento y el beneficio de la solidaridad, la comunicabilidad y la libertad de cada persona, el respeto y la honradez, que son los valores propios de la sociedad y que tienen la misión de proveer a las personas de un determinado orden y sentido en sus vidas, lo cual les permita alcanzar las metas y objetivos que se propongan, con integridad y de manera eficiente.

De allí que el sentido axiológico de la educación se inclina necesariamente a defender la educación integral y a entender que no se trata solo de elegir un valor particular, sino saber para qué se usa. Para Touriñan (2015), desde la visión de la intervención pedagógica, es posible afirmar que la formación en valores puede ser considerada como parte de la educación orientada al desarrollo de la experiencia axiológica en procesos de enseñanza-aprendizaje; pero se trata de construir y usar la experiencia axiológica para decidir y realizar el proyecto personal de vida y formación.

Por ello, en la actualidad, educar en valores resulta de vital importancia para el desarrollo integral de las personas, considerando este proceso continuo, permanente y permeable a todas las esferas de la familia y de la vida, en la comunidad en donde se habita, en la institución donde se estudia, en la instancia donde se labora; en fin, abarca todo momento. De aquí que la

formación en valores de los estudiantes universitarios constituye un imperativo ante los actuales dilemas, una tarea a priorizar en las universidades, debido a que los profesionales a egresar no solo serán portavoces del sistema de formación, sino que están llamados a reconocerlo, interpretarlo y perfeccionarlo en sus propias aulas y con sus propios estudiantes, convirtiéndose así en modeladores, obligados a cumplir con el objeto social de su profesión.

A su vez, los centros de educación deben abogar por una sólida formación en valores como fundamento para la comprensión de la realidad actual, y la inclusión de esta formación en la academia debe orientarse al enfoque holístico, para que éste se filtre transversalmente en el proceso de formación; todo con el fin de configurar profesionales éticos, competentes, responsables y comprometidos con la resolución de problemas en su entorno, demostrando una actuación con altos valores morales. Hay que recordar que el enfoque holístico es la doctrina que promueve la concepción de cada realidad como un todo, distinto de la suma de sus partes. A criterio de Max Wertheimer (uno de los fundadores de la escuela de pensamiento de psicología Gestalt), citado por Guzmán (2002), en una totalidad organizada, lo que ocurre en el todo no se deduce de los elementos individuales, ni de su composición, sino al revés, lo que ocurre en el todo lo determinan las leyes internas de estructuración de ese mismo todo (p. 30).

Asumir el enfoque holístico tiene que ver con abordar el fenómeno de manera integral y cíclica. De manera integral porque considera al individuo, su experiencia, las tecnologías y los procesos como un todo, y de manera cíclica porque implica una serie de actividades continuas para que el conocimiento se capture, se aprenda, se difunda y sobre todo se aplique.

Optar por la formación en valores con enfoque holístico también contribuye a la formación general con una perspectiva holística e integradora. La integralidad se la entiende, según Pino (2008), como:

Una cualidad de la personalidad que expresa el desarrollo armónico de las facultades humanas en lo afectivo, lo intelectual y lo ejecutivo. Desde esta perspectiva, garantiza el vínculo del sujeto con la cultura, las contradicciones y anhelos de una época y un país determinado. Y lo más importante es que condiciona la capacidad del ser humano para entender su mundo, asumir una posición crítica sobre el mismo y disponerse a ser útil en él.

El enfoque holístico que sustenta este estudio implica que el todo, expresado en la personalidad del individuo, no se explica por la suma de las partes, sino que se manifiesta a través de esas partes en su integralidad: el todo recibe significado de las partes insertadas en él, por lo que se aspira a que el individuo alcance una correspondencia entre el pensar, el sentir y el actuar como totalidad, al enfrentarse a los apremiantes problemas y transformar el actual paradigma de desarrollo en uno que nos lleve por la vía del desarrollo sostenible, inclusivo y con visión de futuro.

No obstante, la formación en valores no solo incluye la participación de los profesores, sino que además requiere (con el respectivo respaldo metodológico) que los aspectos que tributan a la formación en valores del profesional, se incorporen a los procesos sustantivos de la educación en los ámbitos académicos, investigativos y de vinculación, para tener una repercusión positiva que perdure en el tiempo; todo esto con el fin último de incorporar los valores al proceso enseñanza-aprendizaje y crear condiciones que posibiliten un escenario estimulante en el proceso de formación.

En función a lo dicho, García, Corrales y Reyes (2015) hacen notar lo normal que resulta que la formación y asimilación de esos valores se produzcan donde éstos se generan, en el seno básico de la sociedad, mediante procesos formativos que identifican contenidos espirituales y éticos en la práctica

de la cotidianidad; elemento, esta última, que reafirma los valores que permiten alcanzar calidad de vida en las personas y posibilita a la generación presente dejarlos como digna herencia a la venidera.

Estos valores profesionales, que se integran como unidades psicológicas en el sistema motivacional personal en la esfera laboral, son orientadores y reguladores de la actuación profesional, que se incorporan a cada unidad individual concreta de forma irrepetible, y expresan la importancia de la profesión para el sujeto, constituyendo un constructo moral en él.

Por esto, la formación en valores es un proceso sistémico e integrado, que garantiza el desarrollo de una personalidad individual mediante estrategias curriculares o extracurriculares, que tiene como núcleos rectores a la formación per sé y a la transversalidad. La formación en valores sobrepasa al simple listado de valores incluidos en cortos períodos, sin establecer vínculos jerárquicos entre ellos a lo largo de la formación profesional. Esto imprime importancia a la formación en valores en los profesionales a la vez que se convierte en una herramienta útil para afrontar problemas morales que puedan surgir en la sociedad.

Asimismo, como ya se dijo, la formación de valores con un enfoque holístico supone tanto el compromiso de la institución como de los profesores y del resto de la comunidad educativa, y requiere el papel activo del estudiante como protagonista de su propia formación.

De allí que, desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico, construir una visión educativa basada en la formación de valores con enfoque holístico es desafiante, porque, como argumentan Reynosa, et al (2019), implica desaprender paradigmas tradicionales de educación, a cambio de formas educativas novedosas que contrarresten las actuales problemáticas sociales

en Latinoamérica. Para que la formación en valores con enfoque holístico sea efectiva, ésta debe formar parte de una política concebida en espiral: ir desde el Estado hacia las instituciones educativas, que a su vez la incorporarán dentro de sus programas o modelos de estudio, para volverla prioridad, a la vez sea desarrollada transversalmente.

Si a lo expuesto se adiciona que el impacto de la globalización en los sistemas educativos impone nuevos desafíos, ante los cuales la pedagogía juega un papel decisivo para contribuir a una formación de calidad y para enfatizar la dimensión axiológica en la formación integral del estudiante, es lógico pensar, como sentenciaría Martí (1963), que “las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes” (p. 375), y que logren la transformación de los individuos, al tener un carácter complejo en su campo de acción.

La formación en valores en la educación superior responde a una vocación social, con autonomía y libertad de cátedra promotoras del progreso basado en el saber y en un profundo sentido de responsabilidad social. En la universidad se despliega un modelo educativo que retoma los principios pedagógicos y los proyecta hacia un proceso formativo que debe promover el desarrollo de valores, al mismo tiempo que competencias y habilidades, creando nuevos saberes que sean un aporte al progreso de la humanidad. Se consolidará, de esta manera, una formación en valores no solo académica, sino también ciudadana, toda vez que al graduarse, el estudiante será parte no solo del mercado laboral, ejerciendo su profesión con coherencia y probidad, sino también de un determinado contexto local y epocal en el que convive, se adapta y contribuye a transformar.

El enfoque holístico ofrece una perspectiva enriquecedora y profunda para comprender la realidad y la interconexión de todas sus partes. Su aplicación en la educación, la salud y otros ámbitos puede conducir a un desarrollo más integral y significativo de las personas y de la sociedad en su conjunto. El enfoque holístico

invita a una reflexión continua y a un compromiso activo para lograr una armonía más profunda con nosotros mismos, con los demás y con el mundo que nos rodea.

El enfoque holístico y la formación en valores se complementan mutuamente en la educación superior. Este enfoque permite que los estudiantes comprendan la importancia de los valores en su desarrollo personal y en su relación con los demás y con el entorno. Al considerar las dimensiones emocionales, sociales y éticas de los estudiantes, se les brinda la oportunidad de reflexionar sobre sus propios valores, cuestionar sus creencias y pesplegar un sentido ético sólido.

Además, la formación en valores fortalece al enfoque holístico, al proporcionar un marco ético en el que los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y habilidades. Los valores actúan como guías para tomar decisiones éticas, resolver conflictos y contribuir positivamente a la sociedad. Asimismo, la formación en valores fomenta la empatía, el diálogo y el respeto mutuo, lo que coadyuva a la formación de comunidades académicas inclusivas y colaborativas.

La formación en valores es un componente esencial de la educación superior, ya que aporta a la formación de ciudadanos éticos y responsables. Los valores son principios fundamentales que guían las acciones y decisiones de las personas, y desempeñan un papel crucial en la configuración de una sociedad justa y equitativa.

Resulta menester resaltar el nacimiento de nuevas perspectivas para la formación en valores en la educación superior, mismas que, como se ha referenciado, parten de un enfoque holístico, ciñéndose al conocido enfoque integrativo de educación en valores, o al análisis de enfoques basados en competencias éticas, enfoques globalizados con miradas interculturales y multiculturales que responden a las necesidades y dinámica actual. En suma, se apunta hacia enfoques críticos y reflexivos que buscan la emancipación del ser humano.

En la educación superior, la formación en valores implica no solo la transmisión de conocimientos, sino también la reflexión crítica sobre los valores éticos, morales y sociales que sustentan nuestras acciones. Se busca fomentar valores como la honestidad, la responsabilidad, la empatía, la justicia, el respeto a la diversidad, la solidaridad, la sostenibilidad, entre otros. La educación superior desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que no solo se centra en la transferencia de conocimientos, sino también en la formación de individuos capaces de enfrentar los desafíos de la vida y contribuir de manera significativa a la sociedad. Dos aspectos esenciales en este proceso son el enfoque holístico y la formación en valores.

El enfoque holístico en la educación superior reconoce que los estudiantes son seres multidimensionales con diversas necesidades, habilidades, talentos y experiencias; no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos académicos, sino que busca el desarrollo integral de los individuos en todas sus dimensiones: intelectual, emocional, social y física; mientras que la educación en valores persigue la realización completa de la persona. De ahí la importancia de la formación en valores en la educación superior, donde muchas veces a los valores se los considera no relevantes, aunque la misma sociedad, en su múltiple dinámica, ha demostrado requerirlos.

REFERENCIAS

- Báxter, E. (2007). *Educar en valores: tarea y reto de la sociedad*. Editor Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Bonilla, N.L. (2016). Educación holística, una mirada hacia lo integral, abierto y flexible. Sitio web *Research Gate*. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/242460381>.
- Buenavilla, R. (2012). *Influencias Educativas: factores objetivos y subjetivos. Dialéctica de su desarrollo*. Centro de desarrollo científico pedagógico. La Habana, Cuba.
- Bustamante, M (2020). La educación holística y los valores en la Educación Superior. *Conrado* Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos. Cuba. 16 (76), 51-55.

- Cárdenas, A. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. Revista *Enunciación*, 14(2), julio-diciembre Bogotá, Colombia, 5-20.
- Delgado, C. (2012). *La Teoría Fundamentada: Decisión entre perspectivas*. Author House, Bloomington, Indiana, Estados Unidos.
- Espino, R. (s/f) OEI-Revista *Iberoamericana de Educación*. Disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/330Espino.pdf>.
- Fabelo, J. R. (2001) *Los valores y los desafíos actuales*. Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Galarreta, M. del C. (2018). *Metodología de Educación Holística y el Desarrollo de Competencias Comunicativas*. [Tesis en opción al Grado Académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa]. Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú.
- García, M.; Corrales, I. y Reyes, J. (2015). La formación en valores en los profesionales cubanos de la salud: una mirada hacia la universidad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas* 2015; 14 (1), 79-88.
- Gluyas, R., Esparza, R; Romero, M. del C.; Rubio, J. E. (2015) Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (3).
- González, F. (1994). *Temas Transversales y Educación en Valores*. Anaya/Alauda. Madrid, España.
- Guzmán, M. R. (2002). *Desarrollo de habilidades de comunicación a través de la interrelación entre la representación y la explicación en estudiantes de la Lic. en Educación, especialidad Construcciones, en la asignatura Dibujo Arquitectónico*. [Tesis de maestría]. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”, Camagüey, Cuba.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill Education. México.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. *Memorias VI Congreso de Investigación en Sexología*. Villahermosa, Tabasco, México.
- Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Ed. Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Lamata, R. (2003). *La construcción del proceso formativo en educación no formal*. Narcea ediciones y Consejería de Educación. Madrid, España.
- López, H. (2018). La Educación Holística desde una Perspectiva Humanista. *Revista Científic*. Ensayo Arbitrado. 3 (8), mayo-Julio 2018, 301/318.
- Martí, J. (1963) *Obras Completas*. Editorial Nacional de Cuba, t.19, p. 375. La Habana, Cuba.

- Martínez, M. (2010). Epistemología de las Ciencias Humanas en el Contexto Iberoamericano. *Paradigma*. Vol. XXX, Nº 1, junio de 2010/07–32. Universidad Simón Bolívar. Caracas, Venezuela.
- Mendoza, L. (2010) *La formación de valores: un problema complejo*. Facultad de Humanidades ISP Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Narváez, H.A.; Cedeño, D.; Narváez, H.O. (2016). La formación en valores para el trabajo educativo, un reto para la educación superior en Ecuador. *Memorias del Congreso internacional de Ciencias Pedagógicas del Ecuador*. CICPE 2022. https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_10/la_formacion_axiologica_para_el_trabajo.pdf.
- Oraición, M. (2000). *La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance*. [Disertación. Foro Iberoamericano sobre Formación en valores. Organización Internacional de Sanidad Animal. Montevideo, Uruguay].
- Pino, J. L. del: (2008). *La concepción integral del hombre y la educación*. Material digital. Centro de Estudios Educativos. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.
- Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Reynosa, E.; Navarro, O.; Zaldívar, A. y Díaz, Y. (2019). Importancia de la Formación en valores para el Desarrollo Sociocultural en Latinoamérica. *Conrado* Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos. 15(69), 341-346. Cuba.
- Rivera, S. (2014). *Modelo Pedagógico en Educación de Valores para el Fortalecimiento de la Unidad en una Empresa Familiar*. [Tesis de Maestría]. Universidad del Istmo. Guatemala.
- Santana, G.; Hernández, E.; Mendoza, N. y Ferrin, K. (2022). Análisis del escenario laboral de las empresas y su formación en valores en el Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, mayo-junio 2022, 6 (3), 29-74.
- Touriñán, J. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira Editora. Santiago de Compostela. España.
- Valdés, N. (2003). Problemas actuales de la pedagogía y la formación del profesional universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, enero – abril 2017.

PEDAGOGÍAS DE SIMULACIÓN MÉDICA Y LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LA ENFERMERÍA PARA LA ATENCIÓN DEL PARTO HUMANIZADO

Medical simulation pedagogies and professional nursing skills for humanized childbirth care

* Deysi Marilú Hernández Baquero

<https://orcid.org/0000-0001-9308-0393>

DOI: <https://doi.org/10.69633/py3n4x53>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 02/04/24

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

RESUMEN

El propósito del estudio es destacar la importancia de las pedagogías de simulación médica en el desarrollo de competencias profesionales en enfermería, específicamente en la atención del parto humanizado. Como metodología se adoptó un enfoque cualitativo, basado en la teoría fundamentada. Para el análisis, se revisaron 30 documentos clave, incluyendo artículos científicos, informes y estudios relevantes en el campo de la simulación médica y la atención humanizada del parto. Este enfoque permitió una interpretación profunda y detallada del objeto de estudio, destacando con ello que estas simulaciones no solo mejoran las habilidades técnicas y el conocimiento clínico, sino que también fomentan la capacidad de los enfermeros para proporcionar una atención humanizada durante el parto. La combinación de la simulación médica con un enfoque en la humanización del parto asegura una preparación más completa y efectiva para los profesionales de enfermería, permitiéndoles abordar de manera integral las necesidades de las pacientes durante el parto. La investigación concluye en que las pedagogías de simulación médica son de vital importancia para el fomento de competencias profesionales en el ámbito de la enfermería, con un enfoque particular en la atención del parto humanizado.

*Doctora en Ciencias de Enfermería de la Universidad Nacional de Trujillo – Perú, Magister en Seguridad y Salud Ocupacional, Magister de la Universidad SEK Quito – Ecuador, Licenciada en Enfermería de Universidad Católica del Ecuador.

Palabras clave: *pedagogía de la simulación médica, competencias profesionales, parto humanizado, instituciones de educación superior, estudiantes de enfermería.*

ABSTRACT

The purpose of the study is to highlight the importance of medical simulation pedagogies in the development of professional skills in nursing, specifically in humanized childbirth care. As a methodology, a qualitative approach was adopted, based on grounded theory. For the analysis, 30 key documents were reviewed, including scientific articles, reports and relevant studies in the field of medical simulation and humanized birth care. This approach allowed for a deep and detailed interpretation of the object of study, thereby highlighting that these simulations not only improve technical skills and clinical knowledge, but also promote the ability of nurses to provide humanized care during childbirth. The combination of medical simulation with a focus on the humanization of childbirth ensures more complete and effective preparation for nursing professionals, allowing them to comprehensively address the needs of patients during childbirth. The research concludes that medical simulation pedagogies are of vital importance for the promotion of professional skills in the field of nursing, with a particular focus on humanized childbirth care.

Keywords: *medical simulation pedagogy, professional competences, humanized childbirth, higher education institutions, nursing students.*

INTRODUCCIÓN

La simulación médica se ha consolidado como una herramienta para el aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de la salud; es una valiosa estrategia para mejorar la atención del parto, un proceso complejo que requiere habilidades clínicas y de comunicación bien desarrolladas por los profesionales de enfermería. Como señala Le Blanc et al. (2018), la simulación ofrece una oportunidad para que estudiantes de medicina, enfermería y otros profesionales de la salud adquieran experiencia práctica en un entorno controlado y seguro. En correspondencia con este planteamiento, la simulación médica también se caracteriza por ser un medio de aprendizaje, además de constituir un factor que plantea el desarrollo de competencias. Entre estos aportes se encuentran los de Cheng et al. (2017) al referirse a la simulación médica como una estrategia prometedora para mejorar la calidad de la atención del parto, permitiendo a los profesionales practicar habilidades críticas y mejorar su capacidad para detectar y manejar situaciones de emergencia (p. 590).

En el campo pedagógico —Gaba, D. M. (2004); Lateef, F. (2010); McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Petrusa, E. R., & Scalese, R. J. (2011)—la simulación médica también es una herramienta educativa valiosa para el desarrollo de competencias en el ámbito de la salud y en otras disciplinas, ya que permite a los estudiantes desplegar habilidades clínicas y de comunicación en un ambiente seguro y controlado, además de proporcionar una oportunidad para mejorar la calidad de la atención, reducir los errores médicos y aumentar la seguridad del paciente. La simulación médica, además, desarrolla competencias porque se basa en la práctica repetitiva y el feedback inmediato (Glaser, G., y Strauss, A., 1967; Lapkin, S., Levett-Jones, T., Gilligan, C., & Pitt, V. 2010; Lateef, F., 2010).

Para efectos de esta investigación, la pedagogía de la simulación se concibe como un enfoque educativo que se basa en la teoría del aprendizaje experiencial, que sostiene que el aprendizaje se produce a través de la experiencia directa y la reflexión sobre la misma. (Foronda, C., Liu, S., Bauman, E., & Reeves, S. ,2014; Jeffries, P. R. 2015; Levett-Jones, T., McCoy, M., Lapkin, S., Noble, D., Hoffman, K., Dempsey, J., & Arthur, C. 2011).

La evaluación de las pedagogías de simulación médica se enmarca en un ámbito interdisciplinario que combina conocimientos y metodologías de varias disciplinas relacionadas con la salud, la educación y la tecnología. (Jiménez-Rodríguez, D., García-García, I., & Ruiz-Moral, R., 2017). Conviene abordar la problemática desde diversas perspectivas teóricas, cuyos aportes se dieron a través de especialistas en el área, cuando se señala la obstetricia y ginecología como línea transversal en la atención al parto, para lo cual se requiere de una profunda comprensión por parte del estudiante del proceso fisiológico y de las habilidades clínicas necesarias para proporcionar atención segura y efectiva (Febré N. et al.,2018). En otro orden de ideas, para Gilmour & Huntington (2018), la enfermería implica la necesidad de garantizar los conocimientos, habilidades y destrezas, así como las competencias requeridas el momento de atender el parto, un proceso complejo que requiere una comunicación efectiva y una coordinación adecuada del equipo de atención, lo que es esencial para garantizar la seguridad y calidad del tratamiento. No obstante que estas áreas de la salud son importantes, también se precisa comprender la simulación médica como una valiosa herramienta educativa para el desarrollo de competencias. En el ámbito que se aborda este tema objeto de estudio, sería relevante comprender el alcance de la tecnología en estos tiempos (Kohn et al., 2018; McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Petrusa, E. R., &Scalese, R. J. 2011; Issenberg et al., 2013).

Los argumentos expuestos por los autores plantean la necesidad que tienen las instituciones de educación superior de establecer un vínculo idóneo entre la pedagogía de simulación médica y el desarrollo de competencias profesionales esperado para los estudiantes de enfermería que cursan la materia en la Universidad Central del Ecuador (Gonzalez, 2018).

El interés del trabajo es asumirla pedagogía como un proceso integrado al desarrollo de las competencias. Para ello, la propuesta de Tobón, S. (2012) constituye una parte del aprendizaje significativo orientado a la formación integral. Integra la teoría con la practica en las diversas actividades, permite garantizar y promover la continuidad entre todos los niveles educativos, los procesos laborales y de convivencia, además de fomentar el aprendizaje autónomo, que orienta la formación y el afianzamiento ético de vida, profesional y social, buscando el crecimiento en todos los aspectos. En tal sentido, el interés de este trabajo apunta hacia la movilización de saberes como actuación integral en la búsqueda del éxito esperado en la realización de la actividad (Maldonado, M., 2012; Tobón, S., 2012) a través del Saber Conocer —comprensión del problema o dela actividad dentro del contexto—, Saber Hacer —ejecución de procedimientos específicos para resolver el problema con planeación, regulación y evaluación—, y Saber Ser —motivación del sentido de reto, interés en el trabajo bien hecho, cooperación con otros y búsqueda de la idoneidad— en el comportamiento esperado del estudiante y futuro profesional.

A tenor de lo expuesto, es necesario comprender el análisis epistemológico orientado hacia la pedagogía vinculada con la formación en simulación médica, esto con el fin de generar los fundamentos para el desarrollo de las competencias, reforzando la orientación hacia la práctica, tomando como referencia el perfil profesional deseable en la carrera de enfermería. Solo así se podrá garantizar un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares, a través de las competencias requeridas, tanto genéricas como específicas, que finalmente constituyan una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (González, M. P. (2004).

1. Registros previos al estudio

Las investigaciones correspondientes a la pedagogía vinculada con la simulación médica que propone el desarrollo de las competencias no suelen ser comunes. Sin embargo, en el marco de la multidisciplinariedad, es evidente que el proceso complejo que implica la comprensión de varias disciplinas articuladas con propósitos comunes es posible. Los registros que se presentan a continuación dan cuenta de que es posible combinar las diversas disciplinas en la búsqueda de minimizar los vacíos/falencias existentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el registro se detallan algunos antecedentes vinculados al tema objeto de estudio. Así, el estudio de Cado Rin, L., Brescan, V., Pálese, A., Perrin, M., Bagnasco, A., & Sasso, L. (2020), titulado *The effectiveness of simulation in nursing students' education and training for the management of childbirth: A systematic review*, hace referencia la efectividad de la simulación en la educación y formación de estudiantes de enfermería para el manejo del parto. Los autores analizan la efectividad de la simulación en términos de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) de los estudiantes.

El estudio presenta diferentes escenarios de simulación que recreaban situaciones de parto, y se evaluó el desempeño de los estudiantes en cada etapa, con el objetivo de medir la eficacia de la simulación médica. Los resultados obtenidos en este estudio indican que la simulación médica fue efectiva en la mejora de las habilidades profesionales de los estudiantes. Cabe destacar que los educandos que participaron en la simulación médica mostraron una mejora significativa en su desempeño en comparación con aquellos que no lo hicieron. Como aporte al estudio doctoral, esta investigación ofrece una síntesis de diferentes estudios sobre la efectividad de la simulación médica como una herramienta de enseñanza en esta área, lo que podría ser de gran utilidad para fundamentar la importancia de la simulación en la formación de estudiantes de enfermería en el cuidado del parto.

Otro estudio relevante es el presentado en el informe *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Formación Enfermera* llevado a cabo por Antón A (2018), que se centra en el impacto que tuvo el EEES en la formación en enfermería en Europa. Se destaca la importancia del EEES en la homologación y el reconocimiento de las titulaciones de enfermería en toda Europa, lo que permite una mayor movilidad y empleabilidad de los graduados. Además, en el texto se aborda la necesidad de adaptar los planes de estudio de enfermería a las necesidades de la sociedad actual, en términos de competencias y habilidades, para responder a los desafíos del sistema de salud. En este sentido, el autor destaca la importancia de la formación en habilidades prácticas y la necesidad de un enfoque centrado en el estudiante; de hecho, los planes de estudio de enfermería han sido reformulados con este fin. Esto ha llevado a una perspectiva más práctica en la formación enfermera, con mayor énfasis en las habilidades y conocimientos prácticos. Como aporte al estudio doctoral, dicho trabajo destaca los cambios significativos en la formación de la enfermera, incluyendo una mayor integración de las competencias profesionales, una mayor movilidad de los estudiantes y una mejor empleabilidad del graduado.

2. Aproximaciones teóricas a la pedagogía de simulación médica

La simulación médica se ha convertido en una herramienta de enseñanza valiosa en la formación de estudiantes de enfermería en el ejercicio del parto, permitiendo el desarrollo de habilidades técnicas y no técnicas en un entorno seguro y controlado. Como resultado de esta metodología, se espera que las pedagogías de simulación médica tengan un impacto positivo en la formación de los estudiantes de enfermería y en la calidad de la atención al paciente, lo que llevaría a maximizar los resultados esperados. En este sentido, para efecto del estudio, la simulación médica se concibe como una herramienta formativa que prioriza la recreación de situaciones clínicas en un entorno controlado, que permite a los estudiantes practicar habilidades y procedimientos en un ambiente seguro y sin riesgo para los pacientes.

En correspondencia con la pedagogía, la simulación médica en ambientes de aprendizaje proporciona una experiencia práctica en situaciones de la vida real; esto permite a los estudiantes desarrollar habilidades y adquirir experiencias que serían difíciles de obtener en un entorno clínico real. El uso de entornos simulados y tecnologías avanzadas para capacitar a los profesionales de la salud, permite a los estudiantes practicar habilidades, tomar decisiones y resolver problemas en un entorno controlado y seguro, sin riesgo para los pacientes reales. La simulación médica utiliza desde modelos anatómicos y maniqués hasta la realidad virtual y softwares sofisticados, que se emplean para enseñar una amplia gama de competencias, incluyendo habilidades técnicas, toma de decisiones clínicas, trabajo en equipo y comunicación. Este método pedagógico fomenta el aprendizaje activo y reflexivo, y permite la evaluación y retroalimentación inmediatas, lo que es necesario para el desarrollo de competencias clínicas y la mejora continua de la calidad asistencial.

La humanización del parto hace referencia a la atención del parto considerando valores, creencias y sentimientos de la mujer, además de proponerse respetar la dignidad y autonomía durante el proceso de parto. En las últimas décadas, se han realizado grandes esfuerzos para convertir el proceso del parto en un tratamiento humano. Así, este enfoque se concentra en reducir los partos excesivamente medicados, en empoderar a las mujeres y utilizar prácticas de maternidad basadas en evidencia científica, a fin de promover un parto humanizado. Cuando se habla de parto humanizado, se refiere a generar un espacio familiar, donde la madre y su hijo o hija producto de la concepción sean los protagonistas, y donde el nacimiento se desarrolle de la manera más natural posible. El parto humanizado es un concepto que para su entendimiento requiere de un cambio en la actitud y paradigmas de quien asiste a las mujeres que están pariendo. (Biurrun Garrido A., Goberna Tricas J., 2016)

Un estudio realizado en Japón exploró las experiencias que daba la práctica del parto en diferentes entornos donde, como objetivo institucional, se había implementado la humanización del alumbramiento; se identificó los obstáculos y facilitadores de dicha práctica. El estudio usó un diseño de investigación cualitativa y se llevó a cabo en nueve centros de parto en Japón, incluyendo hospitales especializados y casas de parto. Se seleccionaron participantes de diversas disciplinas y con diferentes niveles de experiencia. La recopilación de datos incluyó observaciones, notas de campo, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con profesionales y mujeres embarazadas. La investigación buscó comprender cómo experimentan el parto humanizado, tanto los profesionales de la salud como las mujeres embarazadas en Japón, y qué factores facilitan o dificultan la implementación de estas prácticas.

Cabe recordar que en el proceso de parto intervienen tres factores: primero, las fuerzas del parto, consistentes principalmente por las contracciones uterinas, reforzadas en cierto momento por la presión de la prensa abdominal; muchos especialistas denominan esto como “motor del parto”. En segundo lugar, se encuentra el objeto del parto, que está constituido por el feto y sus anejos (placenta y membranas), lo que ha de ser llevado al exterior. Tercero, la vagina y la desembocadura de ésta, la vulva, que comúnmente es el camino que el feto debe recorrer desde el interior del útero hasta el exterior de la madre Sanitas (2021).

Este enfoque en la atención del parto se alinea con la tendencia global de considerar el alumbramiento como un evento fisiológico más que patológico, y de empoderar a las mujeres en esta su experiencia. La humanización del parto busca crear un entorno más respetuoso y centrado en la mujer, donde se toman en cuenta sus preferencias y se minimiza la intervención médica.

La humanización en la atención del parto implica mucho más que seguir protocolos y cursos en medicina basada en evidencia o perinatología. No se limita a programas de psicoprofilaxis o a aquellos enfocados de la maternidad y paternidad responsables. Se trata de integrar todos los elementos necesarios, que incluyen tanto el conocimiento científico y tecnológico como las actitudes y convicciones. El objetivo es hacer del parto una experiencia significativa y trascendental en la vida de la mujer, enriquecida con una amplia gama de sensaciones, percepciones y sentimientos. Estos aspectos están en su mayoría mediados por la autorrealización personal de la mujer y la satisfacción de sus necesidades humanas, lo que subraya la importancia de un enfoque centrado en la mujer y sus experiencias únicas durante el parto.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para el presente texto, se hizo una revisión sistemática de la literatura, a fin de realizar un análisis crítico y reflexivo del contenido de una variedad de documentos académicos, incluyendo tesis de doctorado, de maestría y artículos tanto originales como de revisión. Se utilizó una estrategia de búsqueda específica, empleando palabras clave como “humanización”, “parto”, “salud” y “necesidades humanas”. Estos términos fueron identificados mediante descriptores en idiomas español e inglés. La revisión se realizó en las bases de datos SciELO, Google Académico, Latindex, Scopus, entre otros.

Para el desarrollo del análisis metodológico, fue necesario incorporar el enfoque de tipo cualitativo/documental: se seleccionó artículos, estableciéndose criterios de inclusión, que requerían que los estudios estuvieran disponibles en español o inglés, pero además que fueran relevantes para el tema y presenaran claramente su metodología o marco teórico. Los criterios de exclusión se aplicaron a estudios duplicados en las bases de datos. Mediante la perspectiva cualitativa se logró encontrar y analizar un área problemática, con su

debida delimitación, a través de una indagación y revisión de naturaleza teórica, realizada en profundidad y de manera sistematizada con el uso de fuentes escritas. La investigación tiene un nivel de profundidad descriptiva.

Según Hernández-Sampieri (2017), los estudios descriptivos buscan detallar las características y rasgos de personas, grupos, comunidades, procesos y otros fenómenos sujetos a análisis. Estos estudios se concentran en medir o recopilar datos sobre conceptos o variables, de manera individual o combinada, pero no pretenden establecer cómo estas variables se relacionan entre sí. Por otro lado, la investigación no experimental, tal como señala Creswell (2007), no se enfoca en medir variables en estudio. En el ámbito de la investigación cualitativa, métodos como la biografía, la fenomenología, la teoría de contraste, la etnografía y los estudios de caso pueden emplear diseños no experimentales. Este estudio permitió recoger los datos a través del método cualitativo con alcance fenomenológico-interpretativo, por el cual se adoptaron uno o más de estos diseños para profundizar en la comprensión de los fenómenos estudiados. Este enfoque metódico en la selección y revisión de la literatura aseguró que el análisis crítico reflexivo de 30 documentos científicos se base en una amplia gama de fuentes académicas pertinentes y de alta calidad, centradas en la humanización del parto y las competencias profesionales en la enfermería relacionadas con esta área.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado, por tratarse de un estudio de tipo documental, los hallazgos del análisis fueron considerados cualitativos y documentales; los mismos fueron derivados de la revisión sistemática de artículos en español e inglés, revelaron varias dimensiones clave en las pedagogías de la simulación médica aplicadas a la enfermería en la atención del parto humanizado. Los estudios seleccionados, tras aplicar criterios de inclusión basados en la relevancia temática y la claridad metodológica, y excluyendo duplicados, permitieron identificar aspectos

críticos en la formación de competencias profesionales. En primer lugar, se encontró que las pedagogías de simulación médica contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades técnicas y no técnicas esenciales en la atención del parto humanizado. Los estudios analizados destacaron la eficacia de la simulación para mejorar la toma de decisiones clínicas, la competencia en procedimientos específicos y la capacidad de respuesta ante emergencias obstétricas.

Además, los hallazgos subrayaron la importancia de la simulación médica en la mejora de las competencias comunicativas y empáticas de los estudiantes de enfermería, aspectos fundamentales para el enfoque humanizado del parto. La interacción con simuladores y escenarios controlados permite a los futuros enfermeros practicar la atención centrada en el paciente y desarrollar habilidades de comunicación efectiva en un entorno libre de riesgos. Por otro lado, se observó una tendencia hacia la integración de la teoría y la práctica, con la simulación médica actuando como un puente que facilita la aplicación de conocimientos teóricos en contextos prácticos reales o simulados. Esta integración se refleja en la capacidad de los estudiantes para aplicar de manera efectiva su aprendizaje en el cuidado de pacientes, evidenciando una transición fluida de la teoría a la práctica.

Los resultados indican que, aunque la simulación médica es una herramienta pedagógica valiosa, su implementación efectiva requiere de una estructura bien definida, recursos adecuados y un marco teórico sólido para maximizar sus beneficios en la formación de competencias en la enfermería del parto humanizado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

En el marco de la enfermería, son muchos los factores e indicadores que definen la importancia que tiene la misma. En efecto, desde la calidad del servicio de enfermería se presenta un elemento común, que no es otro que los cuidados que representan atender al enfermo; estos cuidados son intangibles, heterogéneos, varían en el tiempo y se dirigen a pacientes de gran diversidad, por lo cual la necesidad de responder a las áreas críticas o bien al manejo idóneo del enfermo es fundamental. Hay un contexto social, político, económico, científico y tecnológico que representa un gran porcentaje como agente de intervención.

Es por ello que en este estudio, luego de la revisión exhaustiva de diferentes documentos científicos, se determina que el uso de técnicas pedagógicas con énfasis en la simulación se extiende más allá de la medicina, resultando ser un recurso de aprendizaje vital en otras áreas de la salud, como enfermería, atención prehospitalaria, laboratorio y farmacia. Este método es de gran relevancia por su capacidad para mejorar la tecnología y las técnicas de enseñanza, lo que a su vez contribuye significativamente a aspectos clínicos, como la reducción de la carga de trabajo y de los errores. La simulación primordialmente es utilizada para el aprendizaje de competencias técnicas, ya que ofrece un entorno donde los estudiantes pueden practicar libremente, cometer errores en un ambiente seguro, aprender de ellos y mejorar sus habilidades a través de la repetición y autoevaluación. Además, la simulación no solo se enfoca en el aprendizaje individual, sino que también fomenta el trabajo en equipo y el desarrollo de competencias como la comunicación efectiva, la toma de decisiones, el juicio clínico y el liderazgo, dentro de un entorno controlado y específico.



Fuente: elaboración propia

La simulación médica utiliza conocimientos ya adquiridos para fomentar la participación del estudiante; para ello se requiere de una serie de técnicas pedagógicas que permitan el logro de los objetivos propuestos, además de reforzar el aprendizaje práctico y su aplicación en situaciones reales. Esta metodología se basa en cuatro pilares: observar la realidad, representarla de manera física o simbólica, interactuar con dicha representación, y observar cómo estas interacciones influyen en el aprendizaje humano. En efecto, desde una perspectiva social, la simulación se convierte en una valiosa herramienta para practicar estrategias de afrontamiento de la realidad, mejorar la toma de decisiones, la resolución de problemas y la planificación en entornos inciertos o desorganizados. Además, estimula la creatividad para encontrar alternativas a los problemas presentados.

El uso de la simulación como estrategia educativa ha llevado al desarrollo de una variedad de técnicas específicas, como la asignación de roles. Esta técnica implica representar una situación social desafiante a través del rol de un personaje diferente al que se desempeña en la vida cotidiana, lo que promueve la implicación y participación activa del individuo. La representación de roles facilita la expresión emocional y el diálogo, haciéndolo más fluido y positivo. La baja fidelidad hace referencia a simuladores de un segmento anatómico, en los cuales se practican ciertos procedimientos y algunas

maniobras, tanto invasivas como no invasivas, como la exploración ginecológica, la aplicación de inyecciones intramusculares o intravenosas o la toma de presión arterial. La fidelidad intermedia combina el uso de una parte anatómica con computadoras que permiten manejar ciertas variables. Finalmente, la fidelidad alta es aquella cuya integración de múltiples variables psicológicas es manejada mediante computadoras, utilizando tecnología avanzada en hardware y software, a fin de aumentar el realismo de la simulación. Implica la práctica de situaciones clínicas complejas como la atención de un parto eutócico o complicado, la intubación endotraqueal, la resucitación cardiopulmonar en niños y adultos, el reconocimiento de enfermedades cardíacas y la atención de emergencias en una terapia intensiva (Dávila, 2013).

En el ámbito de la simulación médica, se reconoce ampliamente que los médicos y otros profesionales de la salud necesitan un conjunto diverso de competencias para ofrecer una atención de alta calidad a los pacientes. Estas competencias abarcan mucho más que el conocimiento médico y las habilidades técnicas; incluyen la capacidad de trabajar en equipo, habilidades de liderazgo, un alto grado de profesionalismo, competencias en relaciones interpersonales y comunicación, toma efectiva de decisiones y comportamientos orientados a minimizar errores médicos y aumentar la seguridad del paciente.

Además de estas habilidades, es importante que los profesionales de la salud sean capaces de adaptarse a situaciones cambiantes y manejar el estrés de manera efectiva. La empatía y la comprensión cultural también son aspectos relevantes, ya que permiten a los profesionales atender mejor las necesidades de una población diversa. La simulación médica ofrece así un entorno seguro para desarrollar y perfeccionar estas competencias, permitiendo a los profesionales de la salud practicar y aprender de situaciones simuladas que replican desafíos reales del entorno clínico. Este enfoque no solo mejora las competencias técnicas, sino

que también refuerza la capacidad de los profesionales para trabajar de manera colaborativa, comunicarse efectivamente y tomar decisiones críticas en momentos de presión. Dentro del campo de la simulación médica es necesario destacar que es ampliamente aceptado que los médicos y otros profesionales sanitarios requieren de un amplio rango de habilidades para brindar atención de calidad a los pacientes. Estas habilidades van más allá del conocimiento médico y la destreza técnica, pues incluyen la capacidad para colaborar en equipo, liderazgo, profesionalismo, habilidades interpersonales y de comunicación, así como la toma de decisiones eficaz y conductas enfocadas en reducir los errores médicos y promover la seguridad del paciente.

Los enfermeros y enfermeras deben mantener una conducta imparcial y ejercer un juicio crítico, asegurando la protección de los derechos y el respeto a la mujer durante el trabajo de parto, así como a su bebé por nacer y su círculo de apoyo. Esta actitud profesional implica una atención equitativa y justa, garantizando la calidad de la atención y el bienestar de la madre y el niño. Es esencial que los profesionales de la salud tengan la habilidad de adaptarse a distintos escenarios y manejar el estrés eficientemente. La empatía y la comprensión cultural son también relevantes, facilitando la atención a una población diversa. Se reconoce los aportes de diversos autores mencionados durante el desarrollo del estudio, los cuales enfatizan en que la simulación médica proporciona un espacio seguro para desarrollar y mejorar estas capacidades, permitiendo a los profesionales practicar y aprender de escenarios que imitan desafíos del entorno clínico real. Este método no solo mejora las habilidades técnicas, sino que también fortalece la habilidad de los profesionales para trabajar en conjunto, comunicarse efectivamente y tomar decisiones bajo presión.

Conclusiones

Explorar las pedagogías de simulación médica y las competencias profesionales necesarias para la atención del parto humanizado por parte del personal de enfermería es un tema multifacético. De esta manera, ser competentes profesionalmente implica no solo tener conocimiento, habilidades y destrezas, sino también poseer las actitudes adecuadas para manejar un parto de manera efectiva, por lo cual el uso de la simulación clínica como herramienta educativa se ha popularizado a nivel mundial, especialmente para la formación de nuevos profesionales de la salud. Los docentes están integrando cada vez más la simulación en sus entornos de aprendizaje, como las aulas, utilizándose como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología está demostrando su utilidad no solo como herramienta de enseñanza, sino también como un método de evaluación que combina varios elementos clave. En este análisis teórico del artículo, se resalta la importancia de la simulación clínica en el parto como un método educativo eficaz, que permite a los estudiantes practicar lo aprendido antes de iniciar sus experiencias clínicas, minimizando así los riesgos durante la atención de pacientes. Por esto, la simulación en la enseñanza del parto humanizado es recomendada como una herramienta valiosa para adquirir habilidades clínicas. Además, se reconoce como una estrategia de enseñanza y aprendizaje con potencial interdisciplinario, que ha demostrado beneficios en el desarrollo de habilidades en diversas áreas del conocimiento, según la literatura científica.

Este estudio ha subrayado la importancia de las pedagogías de simulación médica en el fomento de competencias profesionales en el ámbito de la enfermería. Con un enfoque particular en la atención del parto humanizado, al ofrecer un entorno controlado y seguro, permite a los estudiantes de enfermería practicar y perfeccionar habilidades esenciales, enfrentarse a situaciones complejas y tomar decisiones críticas sin el riesgo de causar daño real. Esta metodología pedagógica no solo mejora la capacidad técnica y la toma de decisiones de los

futuros enfermeros, sino que también fortalece su competencia en brindar cuidados compasivos y centrados en el paciente, aspectos fundamentales de la atención del parto humanizado. Por tanto, la integración efectiva de la simulación médica en los programas de formación en enfermería se presenta como un pilar fundamental para preparar a los profesionales de la salud, para responder de manera competente y humana a las necesidades de las madres y sus recién nacidos

Así, es necesario destacar la necesidad de una integración activa de la teoría y la práctica en la formación del personal de enfermería, para lograr un aprendizaje que refleje la realidad. Sin embargo, es importante mantener un equilibrio adecuado, ya que un exceso de confianza por parte de los estudiantes podría llevar a errores en la práctica obstétrica. Por otro lado, entender, analizar y mitigar los riesgos en escenarios obstétricos es fundamental en la implementación de habilidades en situaciones similares a la vida real. Los docentes en el área de la salud pueden mejorar su entorno de enseñanza y lograr objetivos educativos eficaces mediante el uso de métodos de enseñanza que preparan adecuadamente a los futuros profesionales de la salud. En otro orden de ideas, las nuevas generaciones de estudiantes del área de salud rara vez están expuestas a escenarios del mundo real, especialmente en el campo de la obstetricia, por lo que es importante continuar con la investigación en el campo de la simulación clínica. Se vio que este tipo de investigación también ayuda a identificar las habilidades que se pueden mejorar después de la práctica clínica real y de hecho es necesario mejorar los escenarios de simulación clínica para optimizar el aprendizaje y la seguridad del paciente.

Por ello, el aprendizaje y la enseñanza mediante simulación se integran de forma natural, no solo tratándose de un proceso de formación continua de los profesionales que realizan actividades sanitarias en distintos centros de simulación, sino también de formación del personal y, por tanto, ser un medio para reducir el riesgo de los usuarios que demandan cada

vez más, siendo un buen apoyo y protección jurídica de los derechos en escenarios casi reales sin riesgo.

Por último, es imprescindible destacar la necesidad de incorporar futuras líneas de investigación en el ámbito de la simulación médica y las competencias profesionales, por lo que es conveniente nombrar algunas: Simulación y Atención Humanizada; Tecnologías Innovadoras en Simulación; Impacto en la Seguridad y Calidad del Cuidado Humano; Simulación y Toma de Decisiones Éticas en el Parto Humanizado.

REFERENCIAS

- Antón Almenara, P. (2018). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la Formación Enfermera*. *Enfermería Global*, 17(4), 464-474. DOI: 10.6018/eglobal.17.4.311671
- Biurrun Garrido A., Goberna Tricas J. (2016). *La humanización del trabajo de parto: necesidad de definir el concepto. Revisión de la bibliografía*. *Matronas Prof.* 2013.14 (2): 62-6. DOI: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/49091>
- Bravo-Valenzuela, L. M., Martínez-Hernández, Á., Sánchez-García, I., & Montenegro-Idrogo, J. J. (2019). *Simulación clínica como estrategia educativa en la formación de enfermería*. *Enfermería Universitaria*, 16(4), 243-250. DOI: 10.1016/j.reu.2019.10.004
- Cadorin, L., Bressan, V., Palese, A., Perin, M., Bagnasco, A., & Sasso, L. (2020). The effectiveness of simulation in nursing students' education and training for the management of childbirth: A systematic review. *Journal of Nursing Education and Practice*, 10(1), 1-10. DOI: 10.5430/jnep.v10n1p1
- Creswell. J. W. (2007). *Diseño de investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativo y con métodos mixtos*. ISBN 0-7619-2441-8 (c) – ISBN 0-7619-2442-6 (pbk.). Universidad de Nebraska, Lincoln.
- Chen, H. L., Liu, Y. B., Huang, Y. W., & Chen, C. Y. (2017). Effectiveness of simulation-based nursing education in developing communications skills: A systematic review. *Journal of Nursing Research*, 25(5), 363-374. DOI: 10.1097/jnr.000000000000176

- Dávila-Cervantes, Andrea (2013). Simulación en Educación Médica. *Inv Ed Med* 2014;3(10):100-105. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-S2007505714727334>. DOI: [10.1016/S2007-5057\(14\)72733-4](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(14)72733-4)
- Del Moral, I. (2012) Simulación clínica. Metodología docente en la formación de los estudiantes de enfermería. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería neurológica*, 37: 24-9.
- Febré, N., Mondaca-Gómez, K., Méndez-Celis, P., Badilla-Morales, V., Soto-Parada, P., Ivanovic, P., Reynaldos, K., Canales, M. (2018). Calidad en enfermería: su gestión, implementación y medición. *Revista Médica Clínica Las Condes*. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.04.008>
- Foronda, C., Liu, S., Bauman, E., & Reeves, S. (2014). Development and psychometric testing of the Clinical Reasoning Evaluation Simulation Tool (CREST) for assessing nursing students' abilities to recognize and respond to clinical deterioration. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4(9), 104-113. DOI: 10.5430/jnep.v4n9p104
- Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*, 13 (suppl 1), i2-i10. Doi: 10.1136/qshc.2004.009878
- García Murillo et al. (2011). Diseño de prototipo de simulador para entrenamiento en cirugía laparoscópica. *Revista Ingeniería Biomédica*, 13-19.
- Glaser, G., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- González (2018). El aprendizaje basado en simulación y el aporte de las teorías educativas. *Revista Espacios*, 1-12.
- González, M. P. (2004). Evaluación de la competencia clínica de tutores de residentes de medicina familiar y comunitaria. *Atención Primaria*, 68-72.
- Hernández-Sampieri R. (2017). *Metodología de la Investigación*. 7ma. Edición. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Petrusa, E. R., Gordon, D. L., & Scalese, R. J. (2013). *Simulation-based mastery learning improves patient care and reduces errors in medical students. Simulation in Healthcare*, 8(4), 269-273. DOI: 10.1097/SIH.0b013e31829a6fb4
- Jeffries, P. R. (2015). A framework for designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing. *Nursing education perspectives*, 36(5), 292-297. DOI: 10.5480/15-1735
- Jiménez-Rodríguez, D., García-García, I., & Ruiz-Moral, R. (2017). La simulación clínica como herramienta educativa para la mejora de la seguridad del paciente. *Revista de Calidad Asistencial*, 32(1), 43-49. DOI: 10.1016/j.cali.2016.05.005
- Kohn R, Ali AA, Puac-Polanco V, Figueroa C, López-Soto V, Morgan K, Saldivia S, Vicente (2018). Mental health in the Americas: an overview of the treatment gap. *Rev Panam Salud Pública*. DOI: 10.26633/RPSP.2018.165. PMID: 31093193; PMCID: PMC6386160.
- Lapkin, S., Levett-Jones, T., Gilligan, C., & Pitt, V. (2010). A systematic review of the effectiveness of simulation debriefing in health professional education. *Nurse Education Today*, 30(9), 732-739. DOI: 10.1016/j.nedt.2010.02.019
- Lateef, F. (2010). Simulation-based learning: Just like the real thing. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock*, 3(4), 348-352. DOI: 10.4103/0974-2700.70743
- LeBlanc, Kimberly; Campbell, Karen E.; Wood, Eleanor; Beeckman, Dimitri (2018). Best Practice Recommendations for Prevention and Management of Skin Tears in Aged Skin: An Overview. *Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing* 45(6):p540-542, November/December 2018. | DOI: 10.1097/WON.0000000000000481
- Levett-Jones, T., McCoy, M., Lapkin, S., Noble, D., Hoffman, K., Dempsey, J., & Arthur, C. (2011). The development and psychometric testing of the Satisfaction with Simulation Experience Scale. *Nurse Education Today*, 31(7), 705-710. DOI: 10.1016/j.nedt.2010.10.021
- Maldonado, M. (2012). *Competencias, Métodos y Genealogía*. Eco Ediciones.

McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Petrusa, E. R., & Scalese, R. J. (2011). A critical review of simulation-based medical education research: 2003-2009. *Medical Education*, 45(10), 974-981. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2011.04061.x

Sanitas (2021). Prepárate para lo importante. *Unidad de Parto Humanizado*. <http://extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.hospitallazarzuela.es/pdf/parto-humanizado.pdf>

Shinnick, M. A., & Woo, M. A. (2015). The value of simulation in nursing education: A systematic review. *Nurse Education Today*, 35(9), 935-942. DOI: 10.1016/j.nedt.2015.03.018

Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículum, didáctica y evaluación*. Pearson Educación.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

The organization of the teaching of pre-professional practices in the development of skills.

* Wilson Saúl Manzano

<https://orcid.org/0000-0001-5078-012X>

DOI: <https://doi.org/10.69633/qxf8nd83>

Recibido: 30/01/24 Aceptado: 02/04/24

Universidad Central del Ecuador.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de investigación es analizar la organización de la enseñanza de las prácticas profesionales en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de la Carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Central del Ecuador. En cuanto a la metodología, el tipo de estudio es analítico e interpretativo a partir de un diseño documental o bibliográfico. De esa manera, se analizó la perspectiva epistemológica del proyecto de diseño curricular académico de la Carrera de Terapia Ocupacional (2017) de la Universidad Central del Ecuador, y la evidencia científica con relación a las prácticas preprofesionales y las competencias. Los resultados de este análisis muestran que la perspectiva epistemológica del diseño curricular es planteada desde varios horizontes epistemológicos tales como el sociocrítico, conectivista y sistémico; sin embargo, no converge en una corriente pedagógica que sustente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas preprofesionales para el desarrollo de las competencias. Además, es importante destacar la influencia histórica de la carrera considerando que se desenvuelve en el ámbito de la salud, caracterizada por un enfoque positivista. Con relación al análisis de los artículos científicos, existe información variada relacionada a las competencias y a las prácticas preprofesionales, de las cuales hemos elegido a los autores más importantes. Finalmente, se concluye con la postura del investigador con la convicción de dar un aporte teórico y científico mediante el estudio realizado.

* Magister en Educación Especial, Tecnólogo Médico en Terapia Ocupacional, Licenciado en Terapia Ocupacional.

Descriptores: *prácticas preprofesionales, competencias, terapia ocupacional, epistemología, diseño curricular, Ecuador*

ABSTRACT:

The objective of this research work is to analyze the organization of the teaching of professional practices in the development of professional competencies of students of the Occupational Therapy Program at the Central University of Ecuador. Regarding the methodology, the type of study is analytical and interpretive based on a documentary or bibliographic design. In this way, the epistemological perspective of the academic curricular design project of the Occupational Therapy Career (2017) of the Central University of Ecuador, and the scientific evidence in relation to pre-professional practices and competencies, were analyzed. The results of this analysis show that the epistemological perspective of curricular design is raised from several epistemological horizons such as socio-critical, connectivist and systemic; However, it does not converge into a pedagogical current that supports the teaching-learning process of pre-professional practices for the development of competencies. Furthermore, it is important to highlight the historical influence of the career considering that it operates in the field of health, characterized by a positivist approach. In relation to the analysis of scientific articles, there is various information related to pre-professional skills and practices, from which we have chosen the most important authors. Finally, it concludes with the position of the researcher with the conviction of providing a theoretical and scientific contribution through the study carried out.

Keywords: *pre-professional practices, competencies, occupational therapy, epistemology, curricular design, Ecuador.*

INTRODUCCIÓN

La educación inicia en el momento en el que nace el ser humano y trasciende hasta su muerte. De hecho, el producto de esta educación se transfiere de generación en generación es así como se ha documentado la historia de la humanidad.

Así lo plantea Barral (2019): “La educación no solo se remonta a la gestación del nuevo ser, sino al principio de la humanidad, cada niño que nace sintetiza la cultura anterior para proyectarla en un continuo de lo simple a lo complejo” (p. 205).

Además, es importante considerar que la educación requiere de un proceso de enseñanza / aprendizaje, para lo cual es necesario la presencia de actores: el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, al respecto Pozo et al. (2004) menciona que “ la educación presenta dos elementos básicos: el sujeto que lleva a cabo la acción de educar (el educador, el agente o agencias educativas) y el sujeto en el que se concreta el efecto de dicha acción (el educando)” (p. 37).

La enseñanza es el proceso que proporciona conocimiento de manera sistematizada, progresiva y secuencial por parte del educador, mientras que el aprendizaje es la forma en la que el educando recepta dicho conocimiento con el objetivo de resolver dificultades en sus actividades cotidianas.

Sin embargo, en el mundo persisten las barreras que no permiten de forma adecuada este proceso de enseñanza / aprendizaje obstaculizando la educación inclusiva, los pocos recursos económicos, el no tener docentes capacitados que proporcionen una enseñanza con verdadera vocación y las malas condiciones o ausencia de infraestructura, son limitantes para el acceso a la educación, que se dan principalmente en las zonas rurales, en la cuales inclusive existen falta de servicios básicos como luz, agua alcantarillada, transporte, etc.

Con relación a la cultura excluyente a nivel mundial la UNESCO (2020 a) señala que:

258 millones de niños y jóvenes quedaron totalmente excluidos de la educación, siendo la pobreza el principal obstáculo para su acceso (p. 4). Igualmente, plantea el informe que los países han formulado leyes y políticas relacionadas con la inclusión en la educación y que estas leyes exigen que los niños con discapacidades sean educados en entornos separados, cifra que se eleva a más del 40% en América Latina y el Caribe, así como en Asia (p. 1-4).

En consecuencia, se observa como los aspectos de la educación con relación a la igualdad de género, al trabajo infantil y las estrategias para abordar a las necesidades educativas especiales, son situaciones poco resueltas. A nivel mundial observamos las siguientes cifras:

Dos países de África prohíben la escolarización de las niñas embarazadas, 117 permiten los matrimonios infantiles, mientras que 20 aún no han ratificado el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo que prohíbe el trabajo infantil. Además, en varios países de Europa central y oriental, los niños romaníes son segregados en las escuelas normales. En Asia, las personas desplazadas, como los Rohingya, reciben enseñanza en sistemas educativos paralelos. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], más de dos tercios de los estudiantes de origen inmigrante asisten a escuelas en las que representan por lo menos el 50% de la población estudiantil, lo que reduce sus posibilidades de éxito académico (UNESCO, 2020 b, párr. 8).

A nivel de América Latina y el Caribe, los problemas de acceso y cobertura se mantienen:

De acuerdo con la UNICEF (2020), 12 millones de niños y adolescentes de entre 7 y 18 años están fuera del sistema educativo. Además, persisten las dificultades de acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas, a pesar de que su acceso a la educación primaria ha mejorado. En la población indígena, un 30% de adolescentes están sin escolarizar y muchos de ellos con una educación de baja calidad, más de 8 millones de niños, niñas menores de 14 años tienen una discapacidad y corren el riesgo de ser excluidos, 30 por ciento de ellos no asisten a la escuela (párr. 1-3).

Otro de los factores que influyen en el proceso de enseñanza es la formación docente. Al respecto, Alonso, Fernández y Nyssen (2008, como se citó en Rodríguez et al. 2011), menciona lo siguiente:

Con relación a la formación docentes nos podemos preguntar ¿están preparados los docentes universitarios, muchos de ellos académicos de jornada completa con escasa experiencia laboral fuera de la universidad, para transmitir esos principios moral-formativos, además de proporcionar las nuevas competencias que los empleadores esperan de sus trabajadores, técnicos, profesionales y cuadros gerenciales? (p.71)

La UNESCO (2020 c), sobre la matriculación en la educación superior menciona que:

En la región de América Latina y el Caribe, entre el 2000 y 2018 la tasa bruta aumentó del 23% al 52%. Sin embargo, el porcentaje de crecimiento de la tasa bruta de matriculación entre los más pobres de la región fue del 5%, ubicándose en el 2018 en 10%; y entre los más pudientes el crecimiento fue del 22%, ubicándose la tasa en el 2018 en 77%, acentuándose los escenarios de

exclusión con la pandemia de COVID-19. Esto significa que a pesar de acceder un mayor número de estudiantes a la educación superior, aún no se supera la exclusión por factores socioeconómicos (párr. 4-6).

De igual forma, es importante considerar que a finales del 2019 se desata la crisis en todos los contextos, provocada por la pandemia mundial de la COVID-19, lo cual ha provocado secuelas sobre la actividad académica y pone en serio riesgo y retroceso el objetivo de desarrollo sostenible [ODS] relacionado con la educación de calidad. Es así como antes del fin de marzo de 2020 se da el cierre temporal de las IES afectando a 23,4 millones de docentes y a 1,4 millones de estudiantes en América Latina y el Caribe, esto representaba aproximadamente el 98 % de la población de estudiantes y docentes (Unesco 2020, citado por la Fundación Carolina 2020).

López (2002, citado por el Instituto internacional de planeamiento de la educación [IIPE]), expresa que hay que analizar los aspectos que conforman una educación para todos. Estos aspectos se centran, primeramente, en que las políticas gubernamentales de los países de América Latina no han creado mecanismos institucionales que estén a la altura de los problemas sociales. Un segundo aspecto apunta a que la priorización de materiales y aspectos de las prácticas educativas cotidianas ha provocado la desatención de la dimensión cultural de la comunidad educativa. Finalmente, debemos tomar en cuenta la pobreza extrema y la exclusión social de la región.

De esta forma, en el año 2012, la Organización de Naciones Unidas [ONU], con el aporte de la Organización de las Naciones Unidas la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], se fija la agenda 2030 a nivel mundial para el desarrollo sostenible planteada por los estados miembros, la cual contiene objetivos de desarrollo sostenible.

El concepto de desarrollo sostenible fue descrito por la UNESCO (2012) como “el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades” (p.1). Este, además, busca el equilibrio de los aspectos ambientales, sociales y económicos para alcanzar una mejor calidad de vida.

La UNESCO (2017) menciona que uno de los objetivos del desarrollo sostenible, por su transversalidad, es la Educación de calidad, porque guarda relación con los otros objetivos que consideran que el aprendizaje, en cualquiera de sus niveles, y contextos fomenta la sostenibilidad. En este sentido, expresa:

Promoviendo una educación de calidad y el desarrollo de capacidades para ayudar a las personas a obtener un empleo decente; en la ciencia y la tecnología para el desarrollo sostenible y reducción de la pobreza; en la cultura como habilitadora del desarrollo sostenible; en apoyar el desarrollo de los medios de comunicación y el acceso a la información; y a fortalecer la resiliencia frente a los efectos del cambio climático, los desastres naturales y los conflictos. (pág. 6)

De esta forma, la educación se convierte en una herramienta fundamental que combate la pobreza y el hambre, con respeto a la naturaleza como un espacio en el que habita el ser humano.

En el Ecuador, las cifras sobre educación las proporciona el Instituto nacional de estadísticas y censos [INEC] (2022) quien explica, que en el período 2020-2021, la tasa neta de matriculación en la Educación General Básica [EGB] en la zona rural es del 110,22%, mientras que en el área rural llegó al 63,47%. En cuanto a Bachillerato General Unificado [BGU], la tasa neta de matrícula se descendió, del período 2019-2020 con el 87,08% a nivel nacional, 111,88% en el área urbana y 45,74% en el área rural. En comparación con el período 2020-2021 con el 87,38% a nivel nacional, 109,68% en el área urbana y 48,64% en el área rural.

A pesar de que se observan significativos avances en el país en las zonas urbanas, se observa una necesidad de aumento de cobertura educativa en la zona rural en relación a la densidad poblacional de esa región, tanto en la EGB como en el BGU. Asimismo, existe un descenso de matrícula en el BGU entre período 2019-2020 y el 2020-2021, considerando que entre ese período se condicionó la actividad educativa por la presencia de la pandemia como consecuencia del COVID-19.

Según el Informe preliminar de rendición de cuentas 2020 del Ministerio de Educación del Ecuador, para el período 2019-2020 se evidencia que el 1,31% abandonaron sus estudios y el 3,19 en el BGU. Con relación a las Instituciones de Educación Superior, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENECYT] (2018) menciona que la tasa neta de matrícula en personas de 18 a 24 años es de 22,2% en el 2017 y, para el 2019, el no acceso a educación superior por razones económicas es del 17,3%.

Debemos indicar también que, a nivel nacional, el número de universidades y escuelas politécnicas públicas representan un 55,0%; las particulares cofinanciadas, el 13,3%; y solamente particulares, un 31,7%. Además, la tasa de desempleo juvenil de 18 a 29 años es de 9,1%.

Estos datos permiten visualizar la baja tasa neta de matriculación en la Educación Superior y las dificultades que encuentran las personas en este país para ingresar a la universidad debido a los problemas económicos, a pesar de que el mayor número de universidades en el Ecuador son públicas.

En cuanto al desempleo, vemos que, a pesar de que los jóvenes hacen el esfuerzo por seguir una carrera universitaria, existe un alto porcentaje de desempleo. Así lo confirma, el INEC (2022), pues indica que “de diciembre del 2019 a abril del 2022, aumento el desempleo el 3,8 % al 4.7 % respectivamente”. (p.15)

Varias pueden ser las razones por estos altos niveles de desempleo. Una de ellas guarda relación con la educación

superior, pues todavía falta saber si ésta realmente genera un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva verdaderas competencias y capacidades profesionales, que a su vez permita el desarrollo de oportunidades laborales.

Con respecto a la educación superior en el Ecuador, el marco legal que la regula es la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), reformada en el 2010. Por su parte, el órgano rector, desde el Estado, es la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Por tal razón, en forma consecuente, el Estado reconoce la autonomía académica, financiera, administrativa y orgánica de las escuelas politécnicas y las universidades (art. 355). Asimismo, se acredita un presupuesto para el financiamiento de las instituciones gubernamentales de educación superior.

Algunos de los fines de la educación superior en el Ecuador según la LOES (2010) son los siguientes:

Formar académicos y profesionales responsables, en todos los campos del conocimiento, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social; y contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o vinculación con la sociedad (art. 8).

Igualmente, debe señalarse con respecto a las competencias que se deben generar a través de la educación en el Ecuador que estas están definidas desde la Constitución de la República del Ecuador, tal como lo indica el art. 27: “La educación estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar” (p.32-33).

En consecuencia, se plantea en el Ecuador que, desde la educación superior, las competencias que se desarrollen en los futuros profesionales sean determinantes en el momento

de aportar soluciones establecidas en la sociedad. Este planteamiento se apoya en lo dispuesto en la Constitución de la República en su artículo 350, cuando indica que el objetivo de las Instituciones de Educación Superior es la siguiente:

La formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo. (p.162)

Además, las competencias preprofesionales de las instituciones de educación superior deben desarrollarse en el ámbito social. Al respecto, la LOES (2010, art.13), en su literal a, expresa que “una de las funciones del sistema de educación superior es proporcionar actividades de vinculación con la sociedad para asegurar niveles de calidad y pertinencia”.

De igual manera, el Reglamento de Régimen Académico (2019) en su artículo 52, menciona que una de las líneas operativas en la planificación de la vinculación con la sociedad son las prácticas preprofesionales. Así, la LOES (2010) en el artículo 87 consideran las prácticas o pasantías preprofesionales como un “requisito” previo a la obtención del título, y en el artículo 4 de la misma ley, indica la importancia que tienen las actividades de vinculación a la sociedad. Estas actividades son consideradas como una de las funciones sustantivas, pues garantizan el cumplimiento de los objetivos que plantean las instituciones de educación superior y que, a su vez, se articulan a otras funciones como la docencia y la investigación. En forma complementaria, en el Reglamento de Régimen Académico (2019) se determina el mínimo de horas para cumplir dicho “requisito”.

En consecuencia, las prácticas preprofesionales, al ser estimadas como un “requisito” necesario para la titulación, considerando las condiciones que conlleva al mismo, como es *el buscar el cumplimiento de cierto número de horas más que*

desarrollar las competencias profesionales en los estudiantes, asumen un papel secundario en la formación del estudiante universitario.

Es importante resaltar que a pesar de que las prácticas profesionales fueron declaradas por la LOES y por el Reglamento de Régimen Académico como un lineamiento operativo en la función sustantiva de la vinculación con la sociedad, las mismas nunca fueron incluidas en los diseños curriculares, por cuanto su planteamiento legal siempre se orientó a tratarlas como un “requisito”, lo que le quitaba su carácter de obligatoriedad y fuerza para lograr esa vinculación.

De igual forma, Larrea (2014) menciona que uno de los nodos críticos en la educación superior ecuatoriana, referidos a la organización académica y en la propuesta curriculares, es la validación de habilidades y desempeños de titulación de estudiantes y su inserción laboral. Se señala como falencias en este ámbito el enfoque teórico que concierne la práctica preprofesional como un “requisito” para la obtención de un título universitario y no como un proceso que debe dar lugar a la articulación de elementos en la educación superior. Ésta es realmente una de las grandes debilidades, por cuanto deja este proceso sin una organización coherente y planificada; es decir, las actividades se desarrollan de manera improvisada y sin que haya una coordinación hacia las competencias profesionales que el estudiante debe consolidar. Otro de los nodos críticos que guarda relación con la anterior dificultad es la poca pertinencia del modelo educativo con el sistema de prácticas preprofesionales, mismo que proporcionaría las bases epistemológicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De Miguel (2007) menciona que las prácticas preprofesionales o externa, se dividen en tres tipos:

El Practicum que se refiere a un tipo de prácticas que pueden o no ser externas integradas en el Plan de estudios de una titulación y que el estudiante realiza

como una más de las materias que precisa para obtener la titulación, y con una equivalencia en créditos, por otra parte están las prácticas en empresas, que aluden a un tipo de prácticas que completan los estudiantes egresados de una titulación, por tanto, no forman parte del plan de estudios, aunque también pueden tener un reconocimiento en forma de créditos, y finalmente “Las prácticas clínicas como un tipo de *Practicum* vinculado al área de las Ciencias de la Salud y, en consecuencia, integrado en el Plan de estudios cuya superación por el estudiante también es reconocida en créditos. (p. 64)

Consecuente a lo anteriormente mencionado, es importante considerar que, sobre la base del contexto que se pretende estudiar, una disciplina relacionada con la salud como es la Carrera de Terapia Ocupacional, el tipo de prácticas a llevarse a cabo deben ser clínicas. Sin embargo, se pueden considerar ciertas particularidades: estas actividades no deberían ser una asignatura, sino modalidades de organización operativa que permitan engranar el plan de estudios desarrollado en forma interna en la universidad con las actividades externas que se realizan a nivel empresarial y/o institucional.

Desde la Dirección de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Central del Ecuador, se plantean el análisis de las dimensiones del entorno del escenario empresarial y/o institucional, y el programa académico de las prácticas preprofesionales, este último relacionado con el *Practicum* mismo que en el contexto a investigar es el que presenta mayores falencias, considerando que este tipo de prácticas debería estar anclado al Plan de estudios de la carrera.

Desde ese enfoque se debe plantear un cambio de concepción de *Práctica* a *Practicum* o a su vez esta debe ser incluida en la Práctica clínica considerando que la Carrera con la que se realiza la investigación es de la salud Un ejemplo de este cambio se da en la Ley de Reforma Universitaria en Europa [LRU] (como se citó en Zabalza, 2011), en el cual se afirma lo siguiente:

El paso de las Prácticas al Practicum, supuso un salto conceptual importante. Las prácticas pertenecían a una forma atomizada de organización de los estudios, constituían un elemento independiente dentro de las carreras, con su propio departamento, su profesorado, sus dispositivos independientes. Por el contrario, el Practicum, pertenece a una visión más curricular e integrada de los estudios. El proceso formativo no es el resultado de la mera yuxtaposición de las influencias de las materias, incluso aunque se lograra que éstas fueran convergentes. (p.25)

En consecuencia, en la Universidad Central del Ecuador, a partir del año 2018, se considera que el Practicum forme parte del currículo¹. Este también un lineamiento del modelo educativo propuesto en el Ecuador para la reforma de las carreras de grado en las IES.

Una de las exigencias para la presentación de proyectos de diseño y rediseño de las carreras establecidas por el Consejo de Educación Superior (CES) en el Ecuador, en su resolución del 2017, fue que los proyectos se enmarquen en el principio de pertinencia y demanda ocupacional establecido en el Art. 107 de la LOES (Ley orgánica de educación superior, 2018).

Esto indica la importancia de que las prácticas preprofesionales estén incluidas en un modelo pedagógico basado en competencias y que este debe estar establecido en el diseño curricular. Igualmente, muestra la necesidad de que en el modelo pedagógico de las prácticas formativas existan aspectos curriculares o netamente académicos, así como aspectos de gestión (organizativos). Sin embargo, realmente, las prácticas son inexistente un balance o equilibrio entre estos dos componentes para formar un verdadero modelo de gestión educativo de las prácticas preprofesionales.

¹ Un ejemplo de este modelo es el presentado el currículum genérico planteado para la Carrera de Educación, el mismo que se anexa a este diseño tal y como fue aprobado por el CES.

En el caso del componente de gestión, este tiene características de tipo organizativo y operativo que significan una mayor exigencia de tiempo, recursos económicos, físicos etc., ya que tiene como objetivo incluir a un gran número de estudiantes en centros de práctica. Es por ello que la institución superior le concede una mayor importancia. Se percibe entonces que la universidad tiene la única preocupación de cumplir este *requisito*, dejando de lado los fines verdaderos de las prácticas dentro del perfil de egreso de los estudiantes.

Al respecto, Zabalza (2011) menciona que estancarse en la gestión organizativa del programa del Practicum trae consigo aspectos negativos: “La poca atención proporcionada a los contenidos de aprendizaje, sistemas de calificación superficiales, tutorías y supervisión aún marginales y poco equitativos en la práctica”.

El problema radica, precisamente en perder el horizonte para el cual están destinadas las prácticas preprofesionales: la formación de las competencias, mejorando así el proceso de enseñanza / aprendizaje. Esto debido a que las instituciones que reciben a los estudiantes para la práctica carecen de información por parte de las instituciones de educación superior con respecto a los contenidos argumentados en los planes micro curriculares (perfil de egreso); así, les es difícil orientar adecuadamente las actividades y prácticas preprofesionales de los estudiantes.

A esto se suma el poco interés de los tutores profesionales en orientar a los estudiantes dentro de los centros de práctica, lo cual también podría ser el resultado del poco incentivo por parte de las universidades. Si bien estas instituciones no pertenecen al sistema universitario, existe una relación interinstitucional que se formaliza mediante cartas de compromiso, acuerdos o convenios colaborativos; sin embargo, a pesar de esto, todo dependerá del aspecto volitivo de las instituciones que acogen a los estudiantes practicantes para generar los aprendizajes esperados.

En este contexto de práctica, los estudiantes se enfrentan en parte a la incertidumbre en el momento de asistir a los centros de práctica, primero, del personal de la institución que los acoge; segundo, de los usuarios a los que prestan el servicio. Estas interacciones ponen en juego todas las dimensiones que conforman las competencias cognitivas, procedimentales, pero principalmente las actitudinales de los practicantes.

Para concluir, es importante considerar que en las prácticas preprofesionales no exista un equilibrio entre el proceso organizativo y el académico, lo cual ha traído como consecuencia que sean vistas como un *requisito* para la titulación, así se proporciona un peso figurativo a la gestión operativa más que en lo académico, lo que hace que corra el riesgo de no cumplir su objetivo principal educativo como es el desarrollar las competencias profesionales.

Esta situación es similar en las prácticas preprofesionales de la Carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Central del Ecuador, que tiene como objetivo el formar profesionales de la salud con un alto grado de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

De acuerdo con el proyecto de rediseño curricular de la Carrera de Terapia Ocupacional (2017) de la Universidad Central del Ecuador:

Tiene la responsabilidad de formar profesionales capaces de responder a la problemática que enfrenta el país en cuanto al campo de las discapacidades y a diferentes condiciones de vulnerabilidad social y de salud, prestando sus servicios a personas de distintas edades, géneros y etnias, mediante el uso terapéutico de la ocupación, aplicando procesos de evaluación y planes o programas de intervención. Todo con la meta de promover la reintegración e inclusión educativa, laboral y social, mejorando así la calidad de vida de las personas. Para la formación de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes la

Carrera de Terapia Ocupacional desarrolla actividades de Prácticas preprofesionales tanto en instituciones externas a la Universidad como dentro de la misma. (p. 4)

Sin embargo, hasta antes del año 2016, estas prácticas se desarrollaban de manera improvisada a pesar de que las mismas formaban parte de la malla curricular: Las prácticas no eran guiadas por una planificación previa acordada con las instituciones que recibían a los estudiantes, no existía un proceso de enseñanza- aprendizaje específico para las prácticas. Para su valoración, se aplicaba una forma de evaluación enviada desde la carrera, pero que no era supervisada.

Igualmente, existían falencias con relación a la falta de docentes profesionales que se encargaran de actividades como la coordinación, la supervisión y acompañamiento de las prácticas hospitalarias y preprofesionales, es decir, no existía un proceso de gestión u organización en las prácticas preprofesionales. Además, los docentes que desempeñaban el papel de tutores no eran, en algunos casos, profesionales de la Terapia Ocupacional; por lo tanto, no tenían los conocimientos de los diferentes aspectos de dominio de la Carrera, así como de los procesos de intervención que los estudiantes debían aplicar a los pacientes y/o usuarios de los distintos contextos de práctica. Todo estos aspectos, sumados a la falta de docentes con el perfil profesional adecuado para el desenvolvimiento de estas actividades académicas, provocaron muchos problemas académicos dentro de la carrera.

A partir del 2016, las estrategias relacionadas con las prácticas hospitalarias y preprofesionales cambiaron, en parte porque se estableció un modelo de prácticas preprofesionales incluido en el rediseño curricular de la carrera; es decir, a pesar de que la práctica era reconocida como requisito de egreso, esta tenía unos lineamientos orientados en la forma organizativa y administrativa para ejecutarse, lo cual incluyó la contratación de un docente que se encargara de organizar las actividades,

relacionadas con las prácticas. Es importante mencionar que, a partir de este año, también se va realizando un control de la calidad de las diferentes funciones sustantivas en la Universidad Central del Ecuador, como son: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, y en forma específica, dentro de esta última función. las prácticas preprofesionales.

Todo lo anteriormente mencionado nos permite formularnos un problema: ¿Cuál es la organización de la enseñanza de las prácticas profesionales en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes de la Carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Central del Ecuador?

Asimismo, podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿La Carrera de Terapia Ocupacional tiene bases epistemológicas que sustenten los procesos de enseñanza /aprendizaje entre ellos las prácticas preprofesionales? ¿Existe evidencia científica que argumente las prácticas preprofesionales y las competencias profesionales de los estudiantes de educación superior?

Esto, a su vez, permite plantearnos los objetivos:

Objetivo general:

Analizar la organización de la enseñanza de las prácticas profesionales en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes

Como objetivos específicos:

Analizar las bases epistemológicas de la Carrera de Terapia Ocupacional que sustentan los procesos de enseñanza / aprendizaje entre ellos a las prácticas preprofesionales.

Recopilar y analizar evidencia científica de las prácticas preprofesionales y las competencias profesionales de estudiantes de educación superior.

MATERIALES Y MÉTODOS

El tipo de investigación es analítico e interpretativo mismo en que se identifican los aspectos ocultos a los que no se puede llegar a entender con una mera descripción; a su vez, se reinterpretarán eventos que constituyen un medio para llegar a conclusiones de diversa índole (Hurtado, 2007).

El diseño se refiere la secuencia de pasos que se seguirá para obtener información y aportar a la comprensión y el conocimiento dentro de este proceso es importante plantearse la siguiente pregunta ¿De dónde se recopilará la información que alude a las fuentes? Respectivamente, en este estudio el diseño es documental y, desde esta perspectiva, se analizará el Proyecto de Diseño curricular de la Carrera de Terapia Ocupacional y diferentes artículos científicos relacionados con las prácticas preprofesionales y las competencias.

De acuerdo con Hurtado (2012) las técnicas de recolección de los datos son los procedimientos utilizados por el investigador para obtener la información de su investigación; es decir. ¿el cómo? Y los instrumentos son las herramientas con las que se va a recoger, filtrar y codificar la información (p.161).

Para la obtención de la información referida al control y organización de las prácticas se utilizará la técnica de análisis de contenidos que para Bardin, (2002) es un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a “discursos”; es decir, una hermenéutica (arte de interpretar) controlada el análisis de contenidos que se mueve en dos polos: el rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad (p.7).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. Matriz de análisis de Proyecto de Diseño Curricular Académico Carrera de Terapia Ocupacional (2017) (perspectiva epistemológica)

Horizonte epistemológico	Descripción	Análisis o interpretación
Socio-crítico.	Se constituye como una ciencia social, que no es completamente empírica, ni solo interpretativa, sino que tiene como fin dar solución a los problemas de las comunidades mediante la participación de todos sus miembros, a través de la pedagogía crítica, los sujetos que aprenden logran procesos de autorreflexión para comprender, interpretar y significar la práctica pedagógica (Arnal 1992 como se citó en Borja, 2016 p. 88).	Efectivamente, la Terapia Ocupacional plantea al contexto comunitario como un ambiente aliado en el proceso de rehabilitación, sin embargo, es importante considerar que la sociedad no solo necesita de la crítica, sino que en algunos momentos se requieren soluciones mediante propuestas que conllevan a cambios o transformaciones como lo menciona Arnal (1992, cómo se citó en Alvarado & García, 2008) y más aún en la Carrera de Terapia Ocupacional que es una carrera pragmática.
Sistémico.	Conjunto de elementos relacionados entre sí, que constituyen una determinada formación integral, no implícita en los componentes que la forman. El mencionado enfoque se apoya desde la perspectiva de lo general y lo particular, es decir, del todo y sus partes y se argumenta en el concepto de la unidad material (Borja, 2016).	La estructura comprende las relaciones que se establecen entre los elementos del sistema. En el diseño curricular se menciona que la Terapia Ocupacional está basada efectivamente en una sistematización coherente de las asignaturas que se desprenden de los núcleos problémicos. De esta forma, la malla curricular con sus cátedras se engrana con sus requisitos y correquisitos, y aportan al perfil de egreso con el objetivo de tener un profesional competente actitudinal, procedimental y cognitivamente (Borja, 2016).
Conectivismo.	Sostiene que se produce por una serie progresiva y sistemática de conexiones en las redes del pensamiento y en las comunidades de aprendizaje. El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de entornos virtuales en elementos básicos, no enteramente bajo el control del individuo (Borja, 2016).	En esta etapa sociohistórica para el mundo, se ha generado una serie de eventos a causa de la pandemia, ha sido necesaria la aplicación del conectivismo en la que el aprendizaje se da mediante herramientas electrónicas desarrollando la educación en entornos virtuales, la educación superior no ha sido la excepción. Sin embargo, actividades externas académicas que se realizan fuera de la Universidad como son las prácticas preprofesionales han sido solventadas en forma parcial, ya que las características de la carrera como son el desarrollo del proceso de intervención directa con usuarios obligan a la ejecución de estas actividades en forma presencial
La Complejidad	Implica una apertura a otros saberes, categorías e instrumentos, la comprensión de la dinámica de los procesos y su cambio en el tiempo de manera sistémica (Borja, 2016 p. 88).	Este horizonte epistemológico se ve reflejado en el diseño curricular de la Carrera de Terapia Ocupacional ya que en sus diferentes escenarios de aprendizaje implica que los problemas no tengan generalmente una única solución o respuesta, sino que existe más de un camino posible.

Fuente: elaboración propia

2. Matriz de análisis de artículos científicos relacionados con las prácticas preprofesionales y las competencias profesionales

AUTORES	TÍTULO DEL ESTUDIO	METODOLOGÍA	RESULTADOS	ANÁLISIS O CRÍTICA
De la Vega (2011).	Las prácticas preprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).	Documental, descriptiva.	Se analizaron los expedientes de prácticas del periodo 2001-2010 y se encontró que éstas se realizan, mayoritariamente, en organizaciones sin fines de lucro, vinculadas al ámbito educativo, cultural y de las ciencias sociales, con colecciones impresas y en tareas de servicio al público y organización de información. De igual manera las normas son restrictivas para los centros de práctica donde se incluyen los estudiantes, deben tener un profesional de la carrera. De igual manera el plan de estudios contempla el desarrollo de habilidades en los campos gerenciales, comunicacionales y tecnológicos a lo largo de los cursos, éstas no encuentran un espacio de aplicación directa en la mayoría de los casos estudiados. Finalmente existe escasa bibliografía sobre el tema (De la Vega, 2011, p.85).	Si bien es cierto el estudio pretende conocer en forma descriptiva las prácticas preprofesionales y comprobar en qué medida la enseñanza adquirida por los estudiantes encuentran un contexto propicio para su aplicación en las instituciones de práctica preprofesional, es necesario analizar en forma detallada el aprendizaje académico y el desarrollo de las competencias profesionales. La percepción que se tiene con relación al artículo es que se realiza un análisis intracontextual. Sin embargo, va ser necesario considerar factores intercontextual por ejemplo el estudio de las condiciones de los centros de prácticas a los que los practicantes.
Zabalza (2011).	El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión.	Documental, descriptiva.	Analizó: a) la forma en cómo se denomina el periodo de prácticas y cómo eso influye en su sentido curricular; b) los modelos de base del Prácticum o cómo se fundamenta el proceso de aprendizaje que se pretende lograr; c) la prevalencia de cuestiones organizativas sobre curriculares y sus consecuencias; d) la importancia de la modalidad de relación interinstitucional que se establece entre la universidad y los centros de prácticas; e) el componente emocional de la experiencia del Prácticum y la necesidad de llegar más allá; f) la creación de redes y comunidades de aprendizaje; g) la incorporación progresiva de las TIC a la gestión, supervisión y tutorización del Prácticum (Zabalza, 2011, p. 21).	Da por establecido la importancia del Prácticum en la educación superior. Si embargo hay que tomar en cuenta que la Carrera de Terapia Ocupacional es una disciplina de la salud. Razón por la cual las prácticas preprofesionales son consideradas prácticas clínicas. De Miguel et al. (2005) mencionan la diferencia entre estos dos tipos de prácticas, es que el Prácticum puede o no ser externa integrada en el plan de estudios mientras que las prácticas clínicas están integrados al plan de estudios.
De Miguel et al. (2005).	Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias.	Documental.	Modelo teórico para el diseño de un plan de estudios: estructura y contenido del programa, delimitación del perfil de formación, modalidades de enseñanza-aprendizaje, recursos humanos y materiales, y aspectos de la gestión administrativa (De Miguel et al. 2005 p. 163).	El paradigma teórico sobre el trabajo analizado se basa en el desarrollo de todo programa formativo y sitúa a las competencias como componentes centrales de la planificación metodológica académica superior, la cual debe ser activa y práctica, aportando a futuros estudios relacionados con la temática.
Bustos, Gutiérrez (2017).	Prácticas profesionales-formativas de la Escuela de Terapia Ocupacional, Universidad de Chile	Documental, hermenéutico.	Los investigadores concluyen con que los estudiantes practicantes, aunque identifican y adquieren una amplia gama de conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales, no son parte de una taxonomía formativa, sino transicional y que superan aspectos que involucran la relación asistencial docente-estudiante y los contextos que dinamizan a ambos actores (Bustos, Gutiérrez, 2017, p.69).	La relación que se tiene entre el estudiante como "observado" y docente supervisor como "observador" debe trascender a que el objetivo de las prácticas preprofesionales apunte al desarrollo de las competencias. De Miguel et al. (2005) menciona que para ello existen varios elementos a considerar como son los escenarios de aprendizaje la metodología, las estrategias de evaluación, etc.
Congach a y García (2017).	Modelación, simulación y automatización de procesos en la gestión de servicios académicos universitarios.	De campo.	La metodología permitió identificar a Bizagi Studio como la tecnología apropiada por su funcionalidad, escalabilidad y capacidad de integración. Además, los resultados muestran que la metodología propuesta permitió desarrollar una plataforma eficiente y eficaz para la gestión de las Prácticas preprofesionales (Congacha y García, 2017, p. 33).	La gestión universitaria tiene como objetivo prestar un servicio al cliente con eficacia y eficiencia para ello es importante la interacción transversal de diferentes áreas verticales de la estructura organizacional. En este contexto, el aporte del estudio tiene el propósito organizar, desarrollar y consolidar los procesos orientados a tecnologías basados en la gestión de procesos de negocio (BPM), en instituciones universitarias. Mediante la recopilación de las cualidades esenciales del proceso de gestión, la sintetización, el modelado y control de la dinámica del flujo de trabajo de prácticas preprofesionales a través del uso de las herramientas del modelo de gestión mencionada.

C. Bienzobas y A. Barderas (2010).	Competencias profesionales.	Documental, analítico.	Establece tres niveles de competencias: las básicas, las genéricas y las específicas o técnicas. Es posible afirmar que las competencias en la educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y los valores universales. Las competencias clave o básicas son las que todas las personas precisan para su desarrollo personal, así como para ser ciudadanos activos e integrados en la sociedad.	Es interesante como este último artículo desarrolla los fundamentos de las competencias profesionales y aporta con los tipos de competencias, a su vez va a ser necesario dentro de la tesis de investigación complementar las competencias con los indicadores relacionados con el perfil de egreso que en este caso tiene el diseño curricular de la carrera.
González, et al. (2022).	Representaciones sociales de prácticas profesionales en el contexto universitario.	Enfoque cualitativo y de la etnometodología, interpretativa.	Entre los hallazgos emergió que las acciones de los estudiantes develan debilidades, en la confrontación de la teoría con la práctica, es decir, en la transferencia del conocimiento la cual adquieren en la universidad hacia el sector social y en el acompañamiento académico de parte de los tutores académicos (González, et al., 2022 p. 1).	Estudio de las debilidades por parte de los estudiantes en la confrontación de la teoría con la práctica de igual forma. Las acciones asertivas o no eventualmente con relación a este proceso de formación son construidos por los coordinadores y tutores académicos de las universidades mismo que recaerá en el sector socio productivo.
Rodríguez, Cisterna, Gallegos (2011).	El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional.	Cualitativo.	Resultados de la investigación obtenidos a partir de las entrevistas a los diferentes actores, mencionando la importancia de las prácticas para la aplicación en el ámbito laboral. Directivos de la carrera, evaluadores de práctica, los exalumnos y finalmente a los alumnos regulares. De igual forma resultados obtenidos de la revisión documental: análisis de la malla curricular realiza tres prácticas en los últimos semestre, no existe la articulación de la práctica con las demás asignaturas, se encuentran definidos los objetivos en la planificación curricular, evaluación de las prácticas son más de tipo actitudinal, realiza la empresa o institución que acoge al estudiante no existen criterios de evaluación dentro de la universidad, no existe supervisión.	La Carrera analizada en el artículo manifiesta debilidades en el proceso de diseño y la aplicación de las prácticas, desde la inclusión de las mismas en la planificación curricular como en la evaluación, sin embargo, estas carencias pueden ser sanadas en el tiempo, para ello se debe reflejar lo aprendido en el aula en el contexto preprofesional.
Peña, Castellano, Díaz (2016).	Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad de La Zulia.	Documental.	El resultado fue que el perfil de los egresados en esta área del conocimiento resulta altamente fortalecido con la estructura actual de prácticas profesionales, porque propician las vivencias que cimentan conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el futuro desempeño. Las fases de ejecución de las prácticas profesionales establecen la adecuada prosecución que han de tener para lograr su propósito, considerando todos los momentos implicados en su desarrollo. Las dimensiones de las prácticas profesionales engloban los distintos aspectos que intervienen en ellas, desde el punto de vista organizativo, curricular, institucional y relacional (Peña, Castellano, Díaz, 2016, p. 211)	Se considera que la investigación aporta al tema del estudio, considerando que las prácticas preprofesionales manejadas de manera adecuada potenciarán el perfil de egreso, además se identifica las diferentes fases de las prácticas.
Barberi, Pantoja (2020).	La tutoría de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes. UNAE-Ecuador.	investigación-acción.	Al finalizar el estudio los autores concluyeron que el desarrollo de la práctica preprofesional se facilita mediante un proceso de tutorización (monitoreo, acompañamiento y seguimiento valorativo con fundamentación pedagógica) realizado por el docente de prácticas. Igualmente, se plantea en este trabajo, que el proceso de tutorización se redimensiona mediante la contribución de las asignaturas que forman el ciclo académico para que se propicie la integración de saberes y consecuentemente la articulación de la teoría y la práctica. Además, se concreta la formación académica-práctica con el tutor/a profesional o profesor del aula que desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, experiencia que servirá como insumo para el análisis sobre la práctica.	Se observa en este trabajo que la tutorización es determinante en el rol del docente que se encarga de las prácticas preprofesionales este último al ser un contexto que propicia la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los escenarios socioeducativos, el estudio aporta en cierta forma a la investigación que se realiza, porque orienta desde la perspectiva académica formativa, lo cual se considera que es el objetivo principal de las prácticas preprofesionales mediante el desarrollo de las competencias. Sin embargo, es importante recordar que existen otros elementos a considerar en el escenario de las prácticas preprofesionales como son las mismas funciones que cumplen los profesionales de los centros de práctica, el punto de vista del estudiante en formación sobre la práctica, etc. Este estudio permite ver con claridad la necesidad de que se dé una interrelación entre los actores de la práctica que considere dentro de la complejidad la incertidumbre como parte de la situación vivencial, lo cual permite la resolución de problemas, de esta manera se reconoce la práctica profesional como un proceso que no necesariamente apunta al éxito, sino más bien a la reflexión y la crítica.

Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Con relación al primer objetivo que es analizar las bases epistemológicas de la Carrera de Terapia Ocupacional, que sustentan los procesos de enseñanza /aprendizaje (entre ellos a las prácticas preprofesionales), desde una perspectiva epistemológica, es importante considerar como antecedente la historia de la Carrera.

En ésta se suscitaron varios eventos, pues no hace mucho la carrera se había desvinculado de la Facultad de Ciencias Médicas como parte de la Escuela de Tecnología Médica. Allí se planteaba una visión de formación con un horizonte positivista (horizonte que no se menciona en el proyecto del diseño curricular de la Carrera de Terapia Ocupacional). Según Barral (2019), lo positivo significa manejarse con datos reales, objetivos comprobables y medibles, pero, a su vez, exalta el método y minimizar la actuación del sujeto.

Actualmente, la carrera pertenece a la Facultad de Ciencias de la Discapacidad. Según el proyecto del diseño curricular, esto le permite apelar a horizontes epistemológicos de tipo sociocríticos, conectivistas, y sistémicos, lo que hace que se promueva una visión crítica y holística

Además, en el mencionado diseño plantea que otros de los horizontes en los que debería basarse la carrera es el campo epistémico de la complejidad. Este enfoque epistemológico resulta pertinente para la carrera, ya que proporciona un marco organizativo que se adapta a la contemporaneidad. Es especialmente relevante considerando que la carrera, en su dimensión educativa, debe abrazar una reflexión constante sobre las actividades académicas y su realización con un sentido de responsabilidad social. Esto no solo implica adherirse a una ética tradicional, sino también buscar una gestión eficaz.

Una forma pragmática de hacer realidad la responsabilidad social es mediante las actividades de vinculación con la sociedad o las prácticas preprofesionales. Éstas nos permiten articular la teoría con la práctica con un sentido altruista reflexivo, más aún en la Carrera de Terapia Ocupacional en la que los principales protagonistas en el contexto profesional son los estudiantes practicantes y los usuarios a los que se les proporciona el servicio.

Además, como menciona López et. al (2010) sobre la importancia de vincular la teoría con la práctica:

El punto de partida para proponer un currículo problematizador en educación superior, tiene por base el carácter interdisciplinario del trabajo curricular, pero también en la consideración de que las perspectivas epistemológicas, social y psicológica que presentan a la ciencia, al hombre, a la sociedad, y al aprendizaje como complejos, dinámicos y evolutivos, en constante “estarse haciendo”, compaginan más los fines que se persiguen en la propuesta operativa de diseño curricular por proyectos formativos (p. 17)

El enfoque analizado tiene una percepción sobre el currículo con significado educativo, en este caso en la educación superior, mismo que se modifica en el tiempo por una serie de procesos dentro de las actividades teórico-prácticas. Así mismo la educación constantemente busca abordar las demandas sociales, las cuales son consideradas desde la elaboración misma del plan de estudios generado desde el diseño curricular.

De acuerdo a García J. et al. (2011), el currículo humanista, desde el horizonte de la complejidad, da relevancia a la noción de interdisciplinariedad.:

Ésta se puede entender como la conveniente articulación de las ciencias o disciplinas particulares y de los diversos círculos epistemológicos o sectores de afinidad disciplinaria, para el estudio de problemas complejos y para producir mejores y más integradas disposiciones para la construcción de conocimiento que permite

entender y atender a dichos problemas de una manera pertinente y éticamente idónea; de manera que en ambos casos se llegue a combatir, según convenga, aquella yuxtaposición artificial y fragmentada de puntos de vista y de paradigmas que conducen a la certeza más que a afrontar la incertidumbre, lo cual implica gestionar un currículo basado en la interdisciplinariedad para el desarrollo de competencias (p. 102-103).

De esta forma, de acuerdo a autores como Tobón (2005) el diseño curricular sobre la base de las competencias profesionales parte del proceso de la complejidad. Así, en el diseño curricular de la Carrera de Terapia Ocupacional no se plantea con claridad la orientación educativa se centra en resultados, con una marcada inclinación al conductismo los fines y metas educativas curriculares se alejan de una integración de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes del profesional.

Igualmente, el perfil de egreso está planteado para responder a la pregunta: ¿qué resultados o logros de los aprendizajes posibilitarán el desarrollo de capacidades y actitudes? Estas capacidades y actitudes, a su vez, se relacionan con los valores, con el dominio de las teorías, con las capacidades cognitivas y genéricas, y los procesos y procedimientos profesionales. A pesar de que, de alguna forma se aproxima al estudiante al desarrollo de los componentes de las competencias como son los de conocimiento, habilidades y destrezas y actitudes y valores como lo sostiene De Miguel et. al (2005), al responder cada resultado se confunden los valores con lo procedimental, lo teórico con lo procedimental. Esto no permite tener claridad con respecto a la epistemología en la que se basa el perfil de egreso del profesional en terapia ocupacional.

Por otra parte, con relación al segundo objetivo del estudio, el de recopilar y analizar evidencia científica de las prácticas preprofesionales y las competencias profesionales de los estudiantes de educación superior, hemos tomado como base de estudio los artículos de Vega, Zabalza, Rodríguez, Peña, Congacha y García, que las analizan desde la perspectiva de la gestión del proceso y

aprendizaje de las prácticas preprofesionales, mientras que Bustos, Gonzales et al., Bienzobas y Barderas los hacen más desde las competencias profesionales.

Finalmente ha sido también importante apoyarse en los criterios Tobón (2005) sobre la formación basada en competencias desde la epistemología de la complejidad, al igual que en Peñaloza, quien plantea la importancia de que en el currículo debe existir tanto el conocimiento, como la experiencia en el ejercicio profesional.

Al igual que ha sido interesante el estudio De Miguel et al (2005), que considera los eventos del presente artículo científico y propone un modelo de enseñanza (entre ellos las prácticas preprofesionales) centrada en el desarrollo de las competencias.

Conclusiones

En conclusión, vemos que el Proyecto Diseño Curricular Académico de la Carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad Central del Ecuador, vista desde una perspectiva epistemológica, apela a horizontes de tipo sociocrítico, conectivista y sistémico. Sin embargo, no se toma en cuenta el contexto sociohistórico que tiene la carrera, ya que no hace mucho la carrera se desvinculo de la Facultad de Ciencias Médicas, en la cual pertenecía a la Escuela de Tecnología Médica, donde se planteaba una visión de formación con un horizonte positivista (que es un horizonte que no se *menciona* en el diseño curricular de la carrera de terapia ocupacional).

En el proyecto del diseño curricular de la carrera no se identifica una corriente pedagógica que permita el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de las competencias profesionales en el escenario de las prácticas preprofesionales.

Por consiguiente, se recomendaría que asuma una corriente pedagógica cognitiva - constructivista, por cuanto se plantea la enseñanza aprendizaje como un proceso donde el conocimiento se construye a partir de las realidades de cada estudiante, es decir, el docente debe organizar la enseñanza de manera que permita al estudiante reconocer en ella los aspectos que se conectan con su contexto y perfil académico.

Además, dicha corriente promoverá a que el estudiante desempeñe el papel central en el proceso educativo, reinterpretando desde su propia perspectiva interna. Los docentes establecen directrices observables que ofrecen indicadores del progreso en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, el docente y tutor de prácticas le proporciona las herramientas necesarias para un aprendizaje significativo.

Por otra parte, haciendo un balance de artículos analizados, Vega, Zabalza, Rodríguez, Peña, Congacha y García analizan desde la perspectiva de la organización de la enseñanza y aprendizaje de las prácticas preprofesionales. Mientras que Bustos, Gonzales et al., Bienzobas y Barderas los hacen más de las competencias profesionales.

Es interesante el estudio De Miguel et al. ya que propone un modelo de enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias.

Fue necesario apoyarse sobre los criterios del autor Tobón (2005) mismo que menciona sobre la formación basada en competencias desde la epistemología de la complejidad. Al igual que Peñalosa que plantea la importancia de que en el currículo debe existir tanto el conocimiento, como la experiencia en el ejercicio profesional.

En resumen, asumir esta corriente pedagógica como es la cognitivista -constructivista viene hacer el aporte significativo con respecto a la teoría y ciencia con respecto a la formación mediante las prácticas preprofesionales y a las competencias. De igual manera del análisis de balance de los artículos científicos se asume autores como Tobón y De Miguel, mismos que contribuyen de una manera relevante al estudio. Estos argumentos le aportan originalidad y teoría al artículo científico.

Finalmente es importante a partir del presente estudio ampliar e indagar sobre las prácticas preprofesionales en el desarrollo de las competencias considerando el punto de vista de los actores involucrados, aproximándonos al contexto real de los hechos, ya que sin la práctica no puede haber teoría y viceversa, considerando que este estudio es de tipo documental o bibliográfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación americana de terapia ocupacional. (2014). Marco de trabajo para la práctica de la terapia ocupacional. (M. S. Martínez, Trad.) Santiago.
- Barberi & Pantoja (2020). La tutoría de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes. UNAE- Ecuador.
- Mamakuna, (13), 40 - 47. Recuperado Bardin L. (2002). Análisis de datos. Ediciones Akal.
- Barral. (2019). Epistemología e investigación. La Paz.
- Bienzobas, Barderas (2010). Competencias profesionales. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v21n1/v21n1a4.pdf>
- Borja (2016). Identificación del perfil de egreso de la carrera de Terapia Ocupacional para el periodo 2017-2022. Universidad Central del Ecuador.
- Bustos J., Gutierrez P. (2017). Prácticas profesionales-formativas de la Escuela de Terapia Ocupacional, Universidad de Chile. file:///C:/Users/HP/Downloads/48087-13-170119-1-10-20180101.pdf
- Consejo de educación superior. (2013). Reglamento de régimen académico. Quito, Pichincha, Ecuador. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Consejo de educación superior. (2017). Rediseño curricular de la Carrera de Terapia Ocupacional . Quito.
- Consejo de educación superior. (21 de 03 de 2019). Reglamento de Régimen Académico. Quito, Pichincha, Ecuador. Obtenido de <http://upse.edu.ec/secretariageneral/images/archivospdfsecretaria/1.%20NORMATIVA%20GENERALES/REGLAMEN-TO%20DE%20REGIMEN%20ACADEMICO.pdf>
- Congacha y García (2017). Modelación, simulación y automatización de procesos en la Gestión de servicios académicos universitarios
- Coordinación de prácticas preprofesionales de la Carrera de Terapia Ocupacional. (2020). Plan de contingencia de las prácticas preprofesionales. Quito.
- De Miguel et al. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Ediciones de Universidad de Oviedo
- De la Vega, Aurora (2011). Las prácticas preprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) <http://eprints.rclis.org/16833/1/v34n1a6.pdf>

- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, M., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E., & Rojas Drummond, S. (2011). Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior. México, D.F.: Trillas. http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/metodolog%C3%8Da_de_dise%C3%91o_curricular_para_educaci%C3%93n_superior_.pdf
- Flórez, R. (2005), Pedagogía del conocimiento. 2da Edición. Bogotá-Colombia https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/12022015/pedagogia_del_conocimiento.pdf.
- García, J., López, J., López, N., & Aguilar, A. (2011). *La teoría curricular: del currículo tradicional, tecnócrata y crítico al currículo centrado en la persona.***
- González, Escalante, Rosario (2022). Representaciones sociales de prácticas profesionales en el contexto universitario. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3753509008/html/>
- Hurtado de Barrera, J. (2015). El Proyecto de investigación. Caracas: Sypal.
- Instituto internacional de planeamiento de la educación (2002). Carta informativa. Educación para todos y equidad en América latina. https://www.google.com/url?client=internal-elementcse&cx=000136296116563084670:h14j45a1zaw&q=http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/nl_20022_sp.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwjLtouJ_e3xAhX3GFkFHQDRAZoQFjAJegQIARAB&usg=AOvVaw21YQ1kIsZFLgpmKsPVtNRO
- Instituto de estadística de la UNESCO. (2020). Obtenido de <http://data.uis.unesco.org/#>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). La educación en Ecuador: resultados educativos 2017-2018 (1ra. ed.). Quito, Pichincha, Ecuador. Obtenido de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- Larrea, E. (2014). EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA COMPLEJIDAD. Obtenido de https://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/propuesta_reglamento/presentacion%20plan%20excelencia%20luis%20vargas%20torres.pdf
- Ley orgánica de educación superior. (2018). Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Pozo Andrés, María del Mar; Álvarez Castillo, José Luís; Navas, Julián y Otero Urtza, Eugenio (2004). Teorías e instituciones contemporáneas de educación, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Pérez Abreu, M. R. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. Epub 22 de abril de 2020. Recuperado en 25 de febrero de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2020000200005&lng=es&tlng=es. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 3254.

- Peña, Castellano, Díaz (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512016000100011&script=sci_abstract
- Rodríguez, Cisterna, Gallegos (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000300004
- Tobón S. (2005) Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica
- UNESCO (2020 a). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.
- UNESCO (2020 b). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO (2020 c). El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>
- UNESCO. (2012). Educación para el desarrollo sostenible. París, Francia: Acceso abierto.
- UNICEF. (2020). UNICEF para cada niño. América Latina y el Caribe. Obtenido de Invertir en educación: [https://www.unicef.org/lac/invertir-en-educacion#:~:text=El%20porcentaje%20de%20ni%C3%B1os%2C%20ni%C3%B1as,desarrollados%20\(2%2C1%25\).](https://www.unicef.org/lac/invertir-en-educacion#:~:text=El%20porcentaje%20de%20ni%C3%B1os%2C%20ni%C3%B1as,desarrollados%20(2%2C1%25).)
- Proyecto de rediseño curricular de la Carrera de Terapia Ocupacional (2017). Quito.
- Encuesta de la UNESCO releva que el 2021 debe ser un año en que se priorice el diagnóstico en las escuelas de América Latina y el Caribe. La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2021/06/LibroLaeducacionSuperiorEnIberoamerica.pdf>
- Instituto nacional de estadísticas y censos (INEC, 2022). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo file:///C:/Users/HP/Downloads/202204_Mercado_Laboral.pdf
- Universidad Central del Ecuador. Secretaría General . (2020). Plan de contingencia de la Universidad Central del Ecuador. Quito.
- Zabalza (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/2011/re354/re354-02.html>

CONVOCATORIA
Presentación de Artículos a las
Revistas Científicas de la UASB (Sede Central)

1. Presentación y características de los artículos

Las revistas científicas de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central), son publicaciones académicas de carácter arbitrado que aplican el sistema de evaluación externa por expertos (peer-review), bajo el método de pares ciegos (doble-blind review), basado en el sistema OJS (Open Journal Systems). Estos procedimientos garantizan la revisión objetiva e imparcial de los artículos, como parte de los estándares internacionales para la producción y difusión de publicaciones científicas.

Los artículos son considerados en dos etapas: Recepción (verificación de requisitos formales (formato, extensión, integridad y otros) y Evaluación (valoración de aportes y rigor académico).

Categorías de las publicaciones:

Investigaciones en Ciencias Pedagógicas
Investigaciones en Ciencias Jurídicas
Investigaciones en Ciencias Economías y Empresariales

2. Plazo para la presentación y envío de los artículos

El plazo para la recepción de los artículos de esta convocatoria, se ha ampliado hasta el 30 de enero de 2024.

3. De la postulación de artículos

Se encuentran habilitados para postular artículos los doctorandos, maestrantes, posgraduantes, docentes y directores.

En el caso de artículos presentados por los doctorandos de la UASB, para ser acreditados dentro de los requisitos de cada programa, deben tener carácter individual y derivar de la Tesis de Grado que están desarrollando. Cada artículo que alcance la “aprobación de publicación”, recibirá una certificación equivalente a 5.5 créditos académicos, de conformidad al: parágrafo segundo del inciso c) de las: “Pautas sobre acreditación académica en programas de doctorado no escolarizados de la UASB”.

4. Estructura, presentación, extensión y normas

La redacción de los artículos debe ser clara y con correcta aplicación del lenguaje, siguiendo la estructura IMRD (Introducción, Método, Resultados y Discusión).

A continuación, se detallan las partes de la estructura que debe contener los artículos:

- Título (en español) / Title (traducción en inglés): Conciso pero informativo, en castellano (en primera línea) y en inglés (en segunda línea). Se aceptan como máximo 15 palabras en ambos casos.
- Autor: Para la aplicación del procedimiento de evaluación de pares ciegos (doble-blind review) no detallar autor. Cada artículo será codificado por la UASB
- Resumen (español) / Abstract (inglés): Extensión máxima de 300 palabras en cada idioma. Primero en español y después en inglés.
- Debe ser un texto breve y claro que sintetice el artículo, permitiendo a los autores comprender el contenido y alcance del artículo, tomando en cuenta que otros investigadores recurrirán a esta parte para las búsquedas que se realizan en bases de datos.
- Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer entre 5 y 10 descriptores relacionados directamente

con el tema y objeto de estudio del artículo. Se sugiere revisar el uso de palabras clave que corresponden al Thesaurus de la UNESCO.

Introducción y estado de la cuestión: Debe contener el planteamiento del problema, una aproximación al contexto de la problemática y la justificación del estudio. Asimismo, debe presentar un balance del estado de la cuestión, recurriendo a citas bibliográficas de la literatura más significativa, actual y pertinente sobre el tema y el objeto estudio, sin dejar de lado los criterios fundamentados que pueda proponer el autor del artículo.

Material y métodos: Debe ser redactado de forma que el lector comprenda el desarrollo del proceso de la investigación, describiendo la metodología, el enfoque, los métodos y técnicas aplicadas, la recolección de datos y la forma en que fueron procesados durante el estudio.

Análisis y resultados: Debe resaltar las observaciones, hallazgos y resultados más importantes. No debe incurrir en juicios de valor, debe ceñirse a presentar los resultados que alcanza el estudio.

Según el caso, se puede incluir las tablas y figuras que resulten imprescindibles, presentadas en forma secuencial al texto, evitando la duplicidad de datos.

Discusión y conclusiones: Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones del autor con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, debe incluir las deducciones y recomendaciones para futuras investigaciones que deseen profundizar la investigación de este tema.

Referencias: Las citas bibliográficas aplicadas en el texto, deben ser adecuadamente referenciadas al final del artículo,

siguiendo el formato APA 7^a Edición. No deben incluirse referencias a fuentes no citadas en el texto. Su número debe ser suficiente para contextualizar el marco teórico que ha sido aplicado para desarrollar el artículo, bajo criterios de actualidad y relevancia. Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor.

Presentación y Extensión de los artículos:

Formato del archivo: Microsoft Word (.doc o .docx)

Tamaño página y márgenes: Hoja A4, márgenes de 2,54 cm en los cuatro lados.

Tipo de letra: Times New Roman, tamaño 12

Interlineado: Simple (1), justificado completo, con espaciado después de párrafo de 12 pt., sin tabuladores.

Extensión total del documento: Entre 8.000 y 10.000 palabras, incluyendo las referencias bibliográficas (bibliografía).

Autoría: La autoría del artículo es estrictamente individual, pero el archivo presentado no debe llevar el nombre del autor, ni siquiera en las “Propiedades de Archivo”. Una vez que los artículos han sido evaluados por los expertos, se podrá conocer el nombre del autor.

Normas de citación y referenciación: Las citas bibliográficas en el texto del artículo, las referencias bibliográficas y otras fuentes que requieran ser explicitadas, deben ser realizadas bajo el formato APA (7.^a Edición).

Notas al pie de página: De ser indispensable la inclusión de ciertas notas al pie de página, se deben realizar en superíndice. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas sin comentarios o aportes al texto, dado que serían consideradas

referencias bibliográficas que deben ir al final del artículo.

Revisión de originalidad e integralidad: Todos los artículos serán revisados mediante el software Turnitin. En caso de detectarse porcentajes significativos de similitud, los artículos podrán ser descalificados y presentados ante el Comité respectivo.

5. Proceso de admisión, derechos de autor, revisión y evaluación

Junto al artículo se debe incluir una Carta de postulación suscrita por el autor, donde señale el correo electrónico que utilizará el proponente como contacto para recibir consultas y el resultado de la evaluación. En el caso de doctorandos de los programas de la UASB, la Carta de postulación debe señalar el título de la tesis de grado que está desarrollando.

Al enviar los artículos, el autor confirma que el documento se trata de una aportación propia y autoriza los derechos de publicación a la UASB. No implica la exclusividad de publicación, pero tampoco se aceptarán trabajos que en su integridad hayan sido divulgados en otras revistas o medios.

Una vez concluido el plazo de recepción (que ha sido ampliado hasta el 30 de enero de 2024), se verificará que los artículos cumplan con las formalidades y condiciones señaladas. Aquellos que así lo hagan, pasarán a la etapa de evaluación que puede llevar hasta 8 semanas. En el transcurso de este tiempo se podrá solicitar aclaraciones, ajustes y complementaciones sobre el manuscrito, al finalizar este período se notificará el resultado. La publicación de la revista podrá ser posterior a estos plazos, pero se emitirá previamente el “Certificado de aprobación de publicación” a los artículos que así corresponda.

Hacer “click” aquí para enviar su artículo y carta de postulación.
(Recuerde que el documento debe seguir todos los parámetros y requisitos señalados) <https://www.uasb.edu.bo/formatos-revistas/>

Nota: En caso de requerir alguna aclaración, escribir un correo electrónico al siguiente correo electrónico: consultaspublicaciones@uasb.edu.bo (Sólo consultas, no se reciben artículos en este correo electrónico)

CRITERIOS Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS CIENTÍFICOS POSTULADOS

- **Originalidad:** Evalúa si el trabajo presenta nuevos hallazgos, enfoques, ideas o métodos que contribuyan al conocimiento existente en el campo.
- **Rigor metodológico:** Examina la validez y fiabilidad de los métodos utilizados en la investigación, así como la solidez del diseño experimental o del enfoque teórico.
- **Relevancia y significancia:** Considera la importancia del trabajo en relación con el campo de estudio, su contribución al avance del conocimiento y su impacto potencial en la comunidad científica o en la sociedad.
- **Claridad y coherencia:** Evalúa la claridad y la organización del artículo, así como la calidad de la presentación de los resultados y argumentos.
- **Evidencia y apoyo:** Analiza la robustez de los datos presentados y la solidez de las conclusiones en relación con la evidencia proporcionada.

El dictámen puede contemplar las siguientes opciones:

Aceptación sin cambios: Se recomienda la publicación del artículo tal como está presentado.

Aceptación con revisiones menores: Se recomienda la publicación del artículo con cambios menores para mejorar la claridad o precisión.

Aceptación con revisiones mayores: Se recomienda la publicación del artículo, pero se requieren cambios significativos en la metodología, el análisis de datos o la interpretación de resultados.

Revisión adicional (revise y reenvíe): Se solicita una revisión adicional del artículo después de realizar cambios sustanciales. El autor debe reenviar el manuscrito revisado dentro de un plazo máximo de [especificar plazo] días hábiles.

Rechazo: No se recomienda la publicación del artículo debido a problemas graves con la originalidad, metodología, relevancia, claridad, o evidencia presentada.



UASB
Universidad Andina Simón Bolívar
ORGANISMO ACADÉMICO DE LA COMUNIDAD ANDINA



COMUNIDAD ANDINA