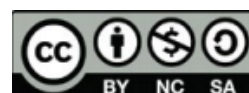


colección MONOGRAFICOS

Formación Tecnológica y Responsabilidad Social Universitaria

Liliana Canquiz Rincón / Jorge Valarezo Castro
Compiladores





Ediciones UTMACH

189 pág: 21x29,7cm

Colección Monográficos

Título: Formación Tecnológica y Responsabilidad Social
universitaria - Liliana Canquiz Rizncón y Jorge Valarezo Castro
(Compiladores)

Primera edición 2020

ISBN: 978-9942-24-141-2

CDD 607

1. Enseñanza de la investigación,
2. Tecnologías de la información y la comunicación

--Temas relacionados

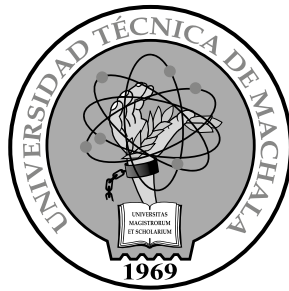
Publicación PDF

Formación Tecnológica y Responsabilidad Social Universitaria

[Liliana Canquiz Rincón](#)

[Jorge Valarezo Castro](#)

COMPILADORES



Liliana Canquiz Rincón

Postdoctorado y Doctorado en Ciencias Humanas, Magister en Educación. Mención: Planificación Educativa. Licenciada en Educación, Mención Ciencias Pedagógicas, Área Tecnología Instruccional de la Universidad del Zulia, Venezuela. Docente Investigadora de la Universidad de la Costa, Barranquilla-Colombia, Líder de la sublínea de investigación Currículo y Procesos Pedagógicos. Con mas de 28 años de experiencia en docencia universitaria a nivel de pre y postgrado. Especialista en desarrollo curricular. Asesora editorial. Conferencista y ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de libros, capítulos de libros y artículos en revistas indexadas de alto impacto. Tutora y jurado de trabajos de grado a nivel de pre y posgrado. Investigadora Asociada categorizada por Colciencias (2018).

Autoridades

César Quezada Abad - **Rector**
Amarilis Borja Herrera - **Vicerrector Académico**
Jhonny Pérez Rodríguez - **Vicerrector Administrativo**

Luis Brito Gaona
Director de Investigación

© Ediciones UTMACH
Colección Monográficos

Título original:
Formación Tecnológica y Responsabilidad Social Universitaria
ISBN: 978-9942-24-141-2
© Liliana Canquiz Rincón y Jorge Valarezo Castro
(**Compiladores**)
© Autores de capítulos

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412>

Primera edición 2020

Karina Lozano Zambrano
Jefe editor / Diseño y edición editorial

Fernanda Tusa Jumbo - **Corrector de estilos**
Jorge Maza-Cordova - **Asesor tecnológico**
Karla Ibañez y Cyndi Aguilar - **Equipo de difusión**

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento No Comercial.
Esta licencia permite a otros entremezclar, ajustar y construir a partir de su obra con fines no comerciales, siempre y cuando le reconozcan la autoría y sus nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

CONTENIDO

Cap. 1	Mediación tecnológica en la gestión de la responsabilidad social universitaria	Página 11
Cap. 2	Equidad y responsabilidad social como bien común. Desafíos para la educación superior en México	Página 29
Cap. 3	Competencias en investigación: un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria	Página 47
Cap. 4	La educación superior on line: beneficios, desafíos y pertinencia	Página 67
Cap. 5	Responsabilidad social universitaria: un escenario para el desarrollo humano. Aproximación a su posicionamiento en Colombia	Página 101
Cap. 6	Perfiles de autorregulación en cursos online	Página 121
Cap. 7	Recursos materiales audiovisuales, basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación	Página 141
Cap. 8	El redescubrimiento del periodismo literario desde la voz de sus protagonistas	Página 167

Introducción

En la actualidad la universidad latinoamericana se plantea nuevos escenarios que aluden a su concepción y funciones misionales como lo son la docencia, la investigación y la extensión. Las demandas sociales, económicas, culturales que la misma sociedad hace a la educación universitaria nos lleva a replantearnos el papel que las instituciones de educación superior cumplen ante el crecimiento exponencial del conocimiento y la tecnología, procesos académicos y administrativos innovadores reflejados en su oferta académica, vinculación con el sector externo, desarrollo de la investigación científica pertinente y de calidad, que responda a las múltiples necesidades del entorno, entre otras exigencias.

En así como la Universidad Técnica de Machala, a través de su Editorial lanza la producción de la Colección Monográficos 2019, constituyéndose en un espacio para la socialización y difusión del conocimiento científico generado en investigaciones enmarcadas en sus líneas de investigación. De esa manera surge esta obra, en donde se integran de manera significativa y valiosa investigaciones realizadas por académicos de diferentes países como México, España, Colombia, Venezuela y Ecuador, quienes de manera muy pertinente abordan cada una de las temáticas planteadas.

En tal sentido, esta obra la cual lleva por nombre **FORMACIÓN TECNOLÓGICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**, aborda temas relacionados con la mediación tecnológica, la autorregulación en cursos on line, así como el uso de recursos audiovisuales basados en las tecnologías de información y comunicación. De igual forma, se abordan los desafíos de la responsabilidad social universitaria desde la equidad, el desarrollo tecnológico y humano y su relación con las competencias para la investigación.

En tal sentido, en el primer capítulo encontramos el trabajo de destacadas investigadoras de Colombia y Venezuela, Alicia Inciarte González, Darcy Casilla Matheus, Luz M. Zambrano y Dayré Mendoza Vega, quienes analizan los enfoques predominantes de la responsabilidad social universitaria (RSU), los desafíos que se le presentan con el desarrollo y la conectividad apoyándose en las tecnologías de información y comunicación, la construcción del conocimiento en vinculación con la sociedad, tomando en cuenta sus necesidades y oportunidades. Los aportes de este trabajo revelan procesos vividos, resultados logrados, desafíos y orientaciones a fin de que las instituciones de educación superior se redireccionen, ante los cambios científicos, tecnológicos, culturales, laborales y humanos actuales. Se concluye que la RSU, es una misión estructural de la organización y que las TIC propician ambientes formativos responsables al servicio de las personas y condiciones ambientales.

Seguidamente, en el capítulo dos, María Leticia Moreno Elizalde, investigadora reconocida de la Universidad Juárez del Estado de Durango en México, efectúa un análisis teórico bibliográfico sobre los alcances, proyecciones y limitaciones en la integración de la diversidad social y cultural, así como la promoción de la equidad en la educación superior mexicana, esto con la finalidad de empoderar a la ciudadanía acerca de sus derechos. Se concluye en la necesidad de plantear propuestas que permitan atender las consecuencias institucionales, financieras y pedagógicas que significará para las universidades ampliar la cobertura para la entrada de jóvenes procedentes de entornos diferentes.

Las competencias en investigación, un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria, constituye el capítulo tres presentado por, Ana Judith Paredes, Margot Cajigas y Jeelen Paredes Chacín, destacadas investigadoras de la Universidad Autónoma de Occidente en Cali, Colombia y Universidad del Zulia, en Maracaibo, Venezuela. Este capítulo trata sobre las competencias en investigación como un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria; su estudio se realizó en cinco universidades públicas de Colombia, México, Chile, Argentina y Brasil en las que se evidenció un escaso grado de contenidos que contribuyan a la consolidación de las competencias investigativas en la formación tecnológica, lo que sugiere fortalecer procesos que afiancen en la formación desde lo cognitivo, procedimental y humano para generar capacidades que lo proyectan, tanto para un mercado laboral, como para generar transformaciones y avances sostenibles en la ciencia.

En el cuarto capítulo, encontramos la investigación desarrollada por reconocidos investigadores de la Universidad Técnica de Machala, Sara Cruz Naranjo y Marcos David Arboleda, quienes plantean el diseño de un prototipo para estudios online, como una alternativa para ampliar la cobertura de los programas de estudio en educación superior en forma virtual. Su diseño se basa en la metodología AD-DIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Ejecución). Se establecen los beneficios y desafíos de esta modalidad, así como las ventajas en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación superior. Se destaca la importancia de contar con profesionales, para liderar y gestionar programas y proyectos de educación en ambientes virtuales con todas sus implicaciones.

En el quinto capítulo titulado: Responsabilidad social universitaria: un escenario para el desarrollo humano, aproximación a su posicionamiento en Colombia, sus

autores, Lilian Andrea Ramírez y Javier Isidro Rodríguez, de Colombia, realizan un profundo análisis sobre la responsabilidad social universitaria y su impacto en los grupos de interés inmediato. Se parte desde una mirada hacia el proceso de formación de estudiantes fundamentada en los aportes de la Teoría del Desarrollo Humano, lo que implica replantear enfoques y modelos en la educación superior que generen impacto en la transformación social.

Seguidamente en el capítulo seis, Asisclo Avila Carvajal y Jorge Valarezo Castro, investigadores de la Universidad Técnica de Machala- Ecuador, presentan los resultados de su investigación orientada a determinar los perfiles de autorregulación en cursos on line, con un grupo de estudiantes, quienes trabajaron de forma asincrónica en un entorno virtual de aprendizaje durante cuatro meses, mostrando resultados favorables para quienes usaron varias estrategias de autorregulación, es decir, el empleo de actividades para el proceso de comprensión que los llevó a adaptar pensamientos, sentimientos y conductas hasta lograr un aprendizaje efectivo y de forma dinámica.

Los recursos materiales audiovisuales, basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación, son abordados en el capítulo siete, desde la perspectiva de investigadores de Colombia, Ana Milena Guzmán, Carlos Bueno Gutiérrez y Yuranis Martínez Escorcía, quienes ponen en evidencia el efecto significativo que existe entre los recursos materiales audiovisuales y los procesos de aprendizaje en estudiantes del nivel primario de una institución ubicada en Barranquilla, Colombia. Además de su correlación con los diferentes estilos de aprendizaje. Se concluye que estas herramientas facilitan la generación de ambientes propicios para el aprendizaje y se resalta la importancia de establecer actividades que incluyan diferentes recursos audiovisuales, para la consolidación de la creatividad y la motivación.

Y por último en el capítulo ocho, encontramos una excelente investigación titulada: El redescubrimiento del periodismo literario desde la voz de sus protagonistas, cuyas autoras Paula Moreno Sánchez y Fernanda Tusa Jumbo, investigadoras de la Universidad Técnica de Machala, efectúan un análisis de la importancia de la escritura creativa y literaria en el ejercicio periodístico actual promoviendo una reinención de los medios para obtener una real conexión de empatía con la audiencia y conquistar nuevos públicos. Fuentes de información reconocieron que en las universidades del Ecuador no se repotencia esta temática importante en la forma-

ción del comunicador, pues los hechos no sólo deben narrarse de forma ingeniosa sino también de modo literario. Nuevos productos comunicacionales alternativos e innovadores deben combinar la escritura creativa y literaria. En tal sentido, surge una recomendación a las universidades de crear nuevos perfiles de egreso, que consideren las habilidades de lectoescritura de los futuros profesionales en esta área y a quienes ya lo están reforzar conocimientos a través de capacitaciones y talleres.

Finalmente, cabe destacar el valor del proceso investigativo desarrollado por cada uno de los autores presentados en esta obra, quienes con sus análisis, reflexiones, y propuestas contribuyen con el desarrollo de la formación tecnológica en nuestras instituciones, a fin de satisfacer las necesidades de la sociedad en cuanto a la producción, distribución y uso de bienes, servicios y procesos para el bien común de manera innovadora; y también nos recuerdan el compromiso por desarrollar la responsabilidad social universitaria como parte de la gestión universitaria, dispuesta a responder los desafíos y retos que cada día le plantea la sociedad a las instituciones de educación superior. De igual forma el trabajo de arbitraje realizado por el cuerpo de árbitros quienes evaluaron de manera minuciosa cada uno de los trabajos presentados en esta obra.



Mediación tecnológica en la
gestión de la responsabilidad
social universitaria

Mediación tecnológica en la gestión de la responsabilidad social universitaria

Alicia Inciarte González

Darcy Casilla Matheus

Luz Marina Zambrano

Dayré Mendoza Vegas

Autores

Mediación tecnológica en la gestión de la responsabilidad social universitaria

Alicia Inciarte González

Universidad de la Costa. Barranquilla-Colombia, Doctorado en Ciencias de la Educación. ainciart@gmail.com

Darcy Casilla Matheus

Universidad del Zulia, Maracaibo - Venezuela. Doctorado en Ciencias Humanas. darcycasilla@gmail.com

Luz Marina Zambrano

Universidad del Zulia, Maracaibo - Venezuela. Doctorado en Ciencias Humanas. luzmazavi@hotmail.com

Dayré Mendoza Vegas

Universidad del Zulia, Maracaibo - Venezuela. Doctora en Ciencias Odontológicas. dayremendoza@hotmail.com

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.1>

Resumen

Comprender la misión y el desafío de la responsabilidad social universitaria es buscar caminos para enfocar las intenciones y acciones formativas de una práctica social que se transforma en maneras de construir cualidades y condiciones humanas futuras. La práctica social de la universidad y el cambio científico-tecnológico, se aborda desde su misión formativa, a partir de fundamentos teóricos- pedagógicos y con un enfoque ecológico, plantea decisiones comprometidas con requerimientos de aprendizajes personales, organizacionales y sociales, de carácter profundo y complejos, en un proceso cambio permanente y en un devenir cultural colmado de incertidumbres. Se concluye sobre desafíos y expectativas de la integración de los avances tecnológicos con la responsabilidad social de una universidad de rasgos muy diversos, visualizada como una institución líder que impulsa y mejora la sociedad global y local, desde una postura de interrelación sistémica; repensando sus intenciones, procesos y contenidos, sus experiencias e impactos, sus roles y los de la comunidad. Se plantean alternativas por construir en sentido amplio, su cultura, sus políticas, proyectos y organizaciones, sus espacios interactivos e instalaciones. Es hora de la interacción entre la ciencia, la tecnología y las universidades, porque forman parte de la cultura que, aunque no podemos dibujarla con exactitud, somos lo llamados a construirla con sentido innovador y ecológico.

Palabras claves: responsabilidad social universitaria, mediación tecnológica, gestión de la responsabilidad social.

Introducción

Actualmente la sociedad vive cambios muy importantes en los que se ponen de manifiesto situaciones complejas ocasionadas por multiplicidad de factores, interacciones e impactos; entre los cuales se destacan: la globalización, las tecnologías de información y comunicación, los avances y la valoración del conocimiento científico y tecnológico, las relaciones que hacen posible el intercambio de esfuerzos para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida, la sostenibilidad de condiciones favorables para afrontar problemas del cambio climático y la modificación de la conducta humana; la responsabilidad por la calidad de vida personal y ciudadana. Todas estas situaciones le imponen retos a la gestión de las instituciones de educación superior, para darle significados pertinentes y reorientar el sentido, los procesos y logros en el cumplimiento de su misión integral de docencia, investigación y extensión.

La responsabilidad social universitaria comprende las atribuciones de la educación superior en la inserción social y el compromiso transformador de la gestión

de todas las instancias de la institución con el desarrollo social, de manera que aproveche sus avances y multiplique el alcance de competencias y cualidades para responder o anticipar soluciones y beneficios, con ética y equidad.

Las instituciones educativas universitarias han tenido un proceso evolutivo muy interesante en el diseño de programas de responsabilidad social, la naturaleza y alcance de las acciones desarrolladas están vinculadas a paradigmas predominantes en la organización o a la disponibilidad de recursos humanos y económicos, que paulatinamente se han ido incorporando para darle factibilidad, pertinencia y calidad a las crecientes demandas de la sociedad actual.

Este estudio tiene como objetivo analizar enfoques predominantes de gestión de la responsabilidad social universitaria (RSU), los desafíos que se le presentan con el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, los procesos que se proyectan en su misión de conectarse, construir conocimiento en vinculación con la sociedad, concebir las transformaciones necesarias y servir de inspiración a los ciudadanos y las organizaciones sociales, para gestar su transformación en base a sus necesidades y oportunidades; al tiempo que crece y se transforma como organización. Para lograr estos propósitos, se trabajaron hallazgos de un estudio previo, tipo diagnóstico realizado en equipo investigador, con personal de la División de posgrado Universitario, que se tomó como campo empírico, dicho estudio fue insumo para el diseño de políticas y planes de desarrollo estratégico organizacional, con énfasis en el compromiso socio formativo de la institución (Bustos, C.; et al. 2011).

Los principales aportes de este trabajo se orientan a revelar procesos vividos, resultados logrados, desafíos y orientaciones necesarias para que las instituciones de educación superior se encaminen, como un todo, a afrontar y avizorar los cambios científicos, tecnológicos, culturales, laborales y humanos para reconstruir la formación que demandan los complejos hechos que estamos viviendo.

Situación inicial que inspira la búsqueda planteada en programas de RSU

En el marco de experiencias vividas en el diseño de un programa de RSU en una dependencia universitaria de posgrado, y con el propósito de desarrollar fundamentos, directrices, políticas y normativas para dirigir las acciones interactivas de la universidad con la comunidad, como parte de su plan de desarrollo estratégico, con una concepción participativa y en la búsqueda de una pertinencia contextual; surgió la necesidad de abordar comprehensivamente las múltiples demandas, obstáculos y oportunidades organizacionales y curriculares que deben ser atendidas en el diseño de lineamientos de un programa de RSU, con calidad, creatividad y pertinencia.

Es necesario reconocer que existe un discurso teórico declarativo de intenciones y compromisos de RSU en la organización universitaria, colmado de prescripciones y valores, que muchas veces no se han formalizado desde la concepción y configuración de sus planes de desarrollo y en sus reglamentos; menos aún se ha valorado su integración a la gestión académica y administrativa de la institución. La institución universitaria atesora una serie de fortalezas y dificultades que deben ser trabajadas desde la cultura organizacional, para ponerlas al servicio de las demandas sociales, científicas y tecnológicas, en el contexto de sociedad de la comunicación y la información, que caracteriza la actualidad. De los aprendizajes alcanzados durante esta experiencia (Bustos, 2011; Bustos e Inciarte González, 2012) se destacan rasgos que deben ser objeto de estudio y construcción, tales como los siguientes:

- **Una revisión de fundamentos:** La responsabilidad social universitaria, es un deber social, que se expresa en su misión de generar, socializar y aplicar conocimiento, más allá de un servicio educativo de formación, desarrollo y titulación profesional. Si se quiere innovar o hacer cambios culturales y de paradigma, hay que crear las estructuras pertinentes, capaces de propiciar, activar, gestionar y legitimar en la comunidad universitaria, la importancia y trascendencia del conocimiento socialmente útil, producido en el campus universitario. La visión a incorporar en estos programas de RSU, es la de socializar y reconstruir ciencia con el saber de las comunidades, las innovaciones científico tecnológicas y los centros laborales; reflexionar e integrar procesos, conexiones, recursos y evaluaciones de las acciones realizadas en favor del desarrollo de una comunidad que quiera aprender a ser mejores humanos y a contribuir con la sostenibilidad ecológica.
- **Una disposición en red de los miembros de la comunidad universitaria:** Esto quiere decir que la actuación conectiva con la mediación del conocimiento y discusión de los objetivos organizacionales y sus logros a nivel intra-organizacional y con las organizaciones externas, debe ser parte de la intención o sentido de una programación de RSU que comparte aprendizajes y errores cometidos. Es una necesidad que todas las funciones e instancias de la estructura académica se orienten y valoren la concepción y la tarea de responsabilidad social, porque la mayor fuerza de estos programas la ponen el compromiso de las personas por emprender conexiones que apuesten al logro y las incorporen como parte de sus tareas. En suma, la organización universitaria en lo académico-administrativo (personal directivo, docente, administrativo, obrero y además el espacio físico disponible, sus conocimientos y sus recursos), dentro y fuera de la organización, se deben integrar con consciencia de los esfuerzos realizados a una tarea que debe dejar de ser objeto de trabajo de una comisión especial, como hasta ahora ha sido.
- **Una misión de socialización del conocimiento:** La organización universitaria ha establecido diversas modalidades de actividades académicas de socialización (congresos, foros, coloquios, mesas redondas, debates, cursos,

talleres, simposios, exposiciones, seminarios, encuentros, conversatorios, círculos de lectura, jornadas, intercambios); sin embargo, requiere incorporar relaciones con distintos escenarios y culturas, aprovechar los avances de las tecnologías de la información y comunicación, para diversificar su capital relacional y potenciar los procesos de vinculación entre investigadores y comunidades que son o no sus pares, entre la formación profesional y el desarrollo personal, social y ecológico. Privilegiando la socialización formativa, el aprendizaje cooperativo, la dimensión crítica y prospectiva de la vida universitaria y social, se está ampliando y re-significando la dimensión académica y social de la construcción del conocimiento.

- **Un registro reflexivo y prospectivo de experiencias de RSU:** Se requiere organizar y operar controles de orientación, seguimiento y evaluación del alcance de la interacción social con la productividad científica, en tiempo real, cualitativa y cuantitativamente. Se debe redistribuir equitativamente la responsabilidad de la eficacia y eficiencia de estos procesos con los coordinadores de programas académicos, políticas y proyectos organizacionales, con los administradores de recursos; porque de lo contrario los objetivos de RSU no se conocerán, no moverán voluntades y no se lograrán.

En estos hallazgos se inspira la búsqueda de fundamentos y cualidades necesarias para ser trabajadas en programas de responsabilidad social en instituciones de educación superior, sus enfoques, matices, demandas y modalidades, a la luz de los cambios científicos, tecnológicos y de convivencia en esta sociedad de la información y la comunicación.

Responsabilidad social universitaria (RSU)

Desde el escenario universitario, la responsabilidad social es inherente a su misión sustantiva de servir a la sociedad con sus funciones estructurales de docencia, investigación y extensión. Aun cuando la universidad en su evolución busca superar los marcados énfasis cognoscitivos y tecnológicos, sesgados hacia la formación de profesionales para el desarrollo de la sociedad; actualmente se plantea compromisos con una tarea educativa que es esencialmente social, orientando sus esfuerzos con sentido y significado en la sociedad. Se le exige a la universidad acentuar su liderazgo social saliéndose de sus fronteras, para impactar el entorno en todos sus ámbitos, corresponsabilizarse aún más por construir su pertinencia filosófica, social, científica, tecnológica, investigativa, académica, laboral, institucional, ecológica y humana. Esto le plantea la necesidad de nutrirse de sus buenas prácticas extensionistas y de los esfuerzos que algunos programas dentro de la organización universitaria se han venido desarrollando; al tiempo que se reconoce la necesidad de asumir una mirada cuestionadora de lo que se ha cumplido, para adecuarlo a las diversas exigencias y proponer caminos a demandas del entorno local, nacional y global.

El desafío de la RSU va más allá de contribuir a formar profesionales que a su vez sean ciudadanos responsables. Según Gaete (2013), la gestión de los nexos que establece la universidad debe cuidar la calidad del impacto que causa en la sociedad, la pertinencia y eficiencia de su respuesta, frente a las demandas que se le plantean y la calidad de los esfuerzos de relacionamiento y comunicación con actores y contextos; porque lo común es observar cómo la sociedad ha cambiado profundamente, mientras que ese mismo nivel de cambios no se observa a lo interno de las instituciones universitarias.

Acepciones y enfoques de la RSU

Las demandas socioculturales actualmente mediadas por complejos desarrollos de la información y diversidad de formas de comunicación, producto de los avances de las ciencias, las tecnologías y la innovación; desafían las instituciones universitarias a multiplicar los mecanismos de vinculación, con la intención de generar conocimiento de la realidad, a través de las interacciones que les permiten renovar saberes, procesos, condiciones e intereses organizacionales, que sean pertinentes y avizoren el mejoramiento y la sostenibilidad de la calidad de vida y del contexto.

Según Pirela y Almarza (2018), en la formación de profesionales universitarios han tenido preminencia los procesos cognitivos y procedimentales, esto se observa en el diseño de estrategias inspiradas en modelos de desarrollo social y productivo. Es necesario superar las lógicas mecanicistas y reproductivas, que ocurren sin valorar la pertinencia, para transitar caminos que permitan instalar procesos interactivos, proactivos y creativos, alineados con un mundo interconectado, complejo y pleno de innovaciones e incertidumbres. Se requiere el desarrollo de “una inteligencia investigativa que potencie habilidades, destrezas y actitudes cognitivas, procedimentales y afectivas, de carácter crítico, comprometidas con la complejidad del contexto y mediadas por la búsqueda de lo diferente y lo autóctono e inspiradas en el desarrollo global” (p.13).

Desde una mirada prospectiva, se plantea para la Universidad un proceso de sinergia con la sociedad de la información y la comunicación, y para lograrlo se requiere gestionar un clima de apertura que instale en su misión y toda su estructura un sistema de observación y reflexión permanente de las interacciones, experiencias e impactos, de tal manera que aproveche y proponga nuevos aportes de la tecnología, la academia, el arte y la vida en comunidad; develando nuevas formas de construir conocimiento con sentido ecológico y sosteniblemente inclusivo. En los planes y procesos formativos de los profesionales, según Pirela y Almarza (2018), “el desarrollo de una inteligencia investigativa será el componente diferenciador entre quienes reciban una formación mucho más estratégica y quienes continúen encasillados en modelos que ya no dan respuesta, por estar agotados y no mostrarse en sintonía con el presente y con el futuro” (p. 14).

El desarrollo de esfuerzos investigativos sobre fundamentos y alcances de la gestión de los programas de RSU, es una tarea importante para promover la búsqueda y evolución de la inserción de estos programas en las organizaciones formativas, según su naturaleza. Una revisión de rasgos predominantes y enfoques que han caracterizado los procesos de adopción y desarrollo del compromiso social en las Instituciones de Educación Superior (IES), se ubican en aportes de las investigaciones realizadas por Larrán-Jorge y Andrades-Peña (2015), quienes integran un cuerpo de postulados teóricos que fundamentan decisiones de los programas de RSU. Su análisis es realizado a la luz de teorías provenientes del área empresarial, que constituye el escenario que origina la búsqueda de la satisfacción al cliente y el desarrollo de la confianza en las organizaciones. Entre los enfoques detectados resaltan las teorías de la agencia (que busca rendir cuentas y demostrar alcance de su responsabilidad), los *stakeholders* (que incorpora los clientes o afectados en la gestión); la teoría de la legitimidad (que busca legitimar las interacciones y los vínculos con organizaciones en su estructura organizacional), y finalmente, la teoría de los recursos y capacidades institucionales (que busca aceptación y prestigio en el respeto a normas y características del contexto con el cual se vincula, llegando a conectar la rentabilidad con la responsabilidad social de la organización). De este estudio, se concluye que la tendencia predominante es la teoría de los *stakeholders*, porque “prioriza el compromiso con la satisfacción de necesidades y/o expectativas de las partes involucradas en cada una de las funciones: docencia, gestión investigativa, basadas en principios éticos, socioeconómicos y medio ambientales, con la intención causar un impacto favorable en la sociedad” (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2015, p. 103).

Otro aporte de investigación sobre la diversidad de experiencias de RSU existentes, lo presentan Olarte-Mejía y Ríos-Orsorio (2015), sobre principales tendencias en estrategias y enfoques de responsabilidad social, reseñados en artículos académicos e implementados en IES de 15 países. De sus hallazgos se destacan énfasis en los siguientes enfoques: El humanista (basado en necesidades de los alumnos, su bienestar interno y mejoramiento del clima organizacional); el enfoque pedagógico (sobre enseñanza – aprendizaje de problemas sociales tales como desarrollo sostenible, formación política, gestión ambiental, cultura ciudadana y promoción de la sostenibilidad, para alcanzar un aprendizaje responsable, basado en problemas y en relaciones de servicio. Otro enfoque, con énfasis ético (reconoce al individuo, sus principios y valores y busca impactar con su función social, respetando la multiculturalidad y promoviendo la inclusión y equidad para el desarrollo sostenible); y finalmente, el enfoque socio-curricular (que promueve la formación y el involucramiento del currículo y sus actores de manera transversal y flexible, promoviendo la práctica formativa de la responsabilidad social). Todos estos enfoques reflejan la diversidad de conocimientos, definiciones y orientaciones que acompañan la RSU, cuyos planes y acciones están estrechamente vinculadas a los paradigmas de la organización educativa.

Es importante también revisar un aporte investigativo sobre fundamentos e impacto de la RSU, que está relacionado con su diversidad de enfoques y la historia organizacional vivida, lo presentan Torres y Sánchez (2014), quienes se esfuerzan por una construcción concertada del concepto de RSU, destacando la implicación integral de planes y políticas institucionales, sus declaraciones de intereses en cuanto a su función social, la consideración de necesidades sociales, la articulación que se establezca con redes nacionales e internacionales, los encuentros reflexivos y el desarrollo de proyectos comunes de carácter multi e interdisciplinarios, entre organizaciones similares. Todas estas acciones se presentan como oportunidades para ampliar y flexibilizar las experiencias formativas en contacto con diversidad de entornos.

Un antecedente muy interesante de investigación, desde el enfoque de la neurociencia, considerando el desarrollo tecnológico aplicado a los procesos cerebrales y su aplicación al campo social, aporta fundamentos a la Responsabilidad Social que expresan una tendencia evolutiva, que la denomina *Neuroresponsabilidad*. Este nuevo concepto centra la atención en factores emocionales que intervienen en el acto de responsabilizarse por los actos que realizamos y sus consecuencias. Estudia la relación entre el modelo de desarrollo humano y el impacto que ocasionan las emociones y motivaciones en los actos que desarrolla en favor de una meta de sostenibilidad, que repercute en la seguridad de la condición humana (Martí; Martí; Puerta, 2011). En términos de la evolución necesaria para orientar la RSU, este enfoque contribuye para alcanzar la formación integral del ser humano en conexión con el entorno, una aproximación a modelos de una ciudadanía ética y responsable que tantas veces se ha venido solicitando en planes de trabajo de corte formativo.

Cualquiera sea el énfasis dado al enfoque predominante, o a la mezcla de ellos, la inserción y pertinencia social es mediada en su gestión y alcance por los avances tecnológicos y científicos que traen a la RSU escenarios de interacciones posibles, con una multiculturalidad, un mundo de convergencias y divergencias de concepciones y acciones, para ser develadas por los actores. Su complejidad nos lleva a re-significar los planes y acciones de RSU constantemente.

Mediación tecnológica en la RSU

Según Arribas e Islas (2016), “el desarrollo tecnológico en las últimas décadas ha favorecido la vuelta al debate del pensamiento sistémico y complejo” (p. 3). El pensamiento y relacionamiento complejo es, además, un elemento inherente a la coexistencia de sistemas sociales (abiertos por naturaleza), con una ecología de medios (diversidad de medios tecnológicos y de comunicación que interactúan en una sociedad cambiante), que requieren ser percibidos y organizados en una estrategia conectiva, donde sean considerados armónicamente los escenarios y los conocimientos humanos, tecnológicos, ecológicos, históricos, culturales, creativos,

sociales; etc. Todo este reconocimiento a lo multidimensional y complejo de las interconexiones, plantea una demanda fundamental a los programas de RSU, que deben ser abordados e investigados de manera inter y transdisciplinaria, en la globalidad y especificidad, en lo predominante y también en las particularidades, en lo personal y en lo colectivo; pero considerados no como extremos duales sino en interrelación, con estrategias flexibles y respetuosas de su propia naturaleza.

La cantidad, relevancia y veracidad o no de la información, como efecto de la variedad de medios, escenarios y avances tecnológicos, producen y multiplican cada vez más la información, hacen que superen las posibilidades leerla, comprenderla y menos aún, utilizarla (Arribas e Islas, 2016). Esta situación reta a los planes de formación profesional en las Instituciones de Educación Superior (IES), al desarrollo de una inteligencia investigativa, que implica la integración de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que promuevan las acciones de producción de conocimiento, la problematización de situaciones, la conceptualización y sistematización de estructuras cognitivas y procesos implícitos en los hechos estudiados, con un dominio sistemático de los procesos de pensamiento, de alfabetización informacional y de la gestión del conocimiento, de una manera contextualizada (Pirela y Almarza, 2018).

Desde esta óptica, las estrategias de aprendizaje que apuestan al desarrollo de esas competencias investigativas, son experiencias tendentes a vivenciar el aprendizaje autónomo, colaborativo y estratégico, en el cual se realice una confrontación de la información con hechos reales, se valida en interacciones, se compara con problemas y escenarios similares y se profundiza en procedimientos que admitan mejoras y replanteamientos propositivos que modifican procesos e intenciones formativas que los animan (Pirela y Almarza, 2018).

En este mismo orden de ideas, los procesos de aprendizaje, de acuerdo a investigaciones realizadas por Miranda (2018) se concluye que, en el escenario de la digitalización de los medios de comunicación, “el conocimiento adquirido brinda una experiencia doble, ya que ofrece la posibilidad de aprender tanto de las temáticas como de la misma tecnología”. “Los *millennials* desarrollan un aprendizaje electrónico, originan e incorporan nuevas prácticas de aprendizaje bajo entornos digitales en su vida diaria, y se apoyan en variados tipos de información para aprender” (p. 299-300). Esto quiere decir que hay un proceso de involucramiento y construcción cooperativa, a partir de información obtenida en fotografías, videos, juegos, caricaturas o representaciones, cuentos, diálogos; etc. Una información que luego la transforma y reconstruye en su propia práctica o de acuerdo con sus intenciones.

La variedad de interacciones entre los distintos medios del escenario digital no sustituye, sino que integran innovaciones y adaptaciones tecnológicas que constituyen nuevas configuraciones para aprender e integrar los saberes. Según Revilla (2018), “los productos expresivos evolucionan adaptándose a las posibilidades tecnológicas y a las pautas narrativas que cada sistema de comunicación genera para así aportar la información socialmente necesaria”. Las comunicaciones públicas son

el producto de percepciones, intenciones, sentimientos y tienen a su vez diversidad de impactos, según sea la condición del receptor. Es por eso que deben atenderse y seguir observando esas interacciones comunicativas; porque se apropian y transportan experiencias que pueden tener impacto negativo que afecte o manipule hacia el desarrollo de valores no convenientes al bienestar social y ecológico (p. 65-66).

Por otra parte, la multiplicación de medios y formas que trae la incorporación de las interacciones comunicativas a los programas de desarrollo a través de la RSU, permean al espacio universitario. La cobertura, atención a la diversidad de intereses, actores, momentos y espacios de formación, lucen como oportunidades; sin embargo, los problemas de seguridad que presenta la cultura tecnológica, los virus, las amenazas, la excesiva comercialización, el desconocimiento de los controles de calidad que siembra desconfianza en los sistemas tecnológicos, el analfabetismo tecnológico que excluye de los beneficios ofrecidos, exige a la universidad estar preparada para no realizar tránsitos automáticos de una estrategia presencial a unas descargas en los medios con los mismos procesos memorísticos, cognitivos y reactivos. La cultura tecnológica incorporada a los procesos formativos socialmente responsables, debe desarrollarse teniendo como prioridad alcanzar el desarrollo de un ecosistema de intenciones formativas, que sea fuente de innovación, que provoque la proyección de cambios necesarios, búsqueda de soluciones a situaciones de rutina que deben abrirse a la calidad, a la crítica, a la investigación, a la validación intersubjetiva, a ofrecer servicios que velen por la actualización y el desarrollo de la calidad en los grupos sociales, al trabajo en red, a la flexibilidad y pertinencia.

Fundamentos y matices pedagógicos de la RSU

En atención a los lineamientos de la Agenda 2030, de la SEGIB (2018) es inherente a las funciones de la Universidad, “formar a la sociedad y desarrollar un esfuerzo pedagógico explicando la relevancia de la tarea a la que se nos convoca. A la Universidad le corresponde un papel crucial en la promoción y configuración de las alianzas multi-actor (ODS)” (p. 4), incluyendo la experiencia, las capacidades, sensibilidades y proposiciones de esos actores. La tarea estratégica y sistémica de la universidad es integradora porque busca, con respeto a la cultura y naturaleza de los actores, promover sensibilidad por conocer, actuar, impactar, colaborar, liderar y emprender proyectos y propuestas de desarrollo e innovación para mejorar la calidad de vida y las condiciones de inclusión, equidad, las capacidades, la fuerza y la paz para construirla.

La universidad, es llamada constantemente a generar estas condiciones y valores, a acompañar una tarea de emprendimiento realmente necesario. La formación de un profesional socialmente responsable y la intersección o coexistencia de la Universidad en diversidad de contextos, plantea requerimientos a los encuentros y alianzas necesarias para extender su labor formativa y ponerla al servicio de la

equidad y sostenibilidad de la calidad de vida y del desarrollo humano en su relación con el ambiente.

El proceso interactivo de la universidad con el escenario real es propicio desde sus fortalezas fundamentales: la innovación, la investigación y la docencia; los cuales no son sólo baluartes para impactar escenarios académicos, sino para impactar y ponerlas al servicio de la tarea de aprender a desarrollarnos como mejores seres humanos, responsables de nuestra calidad de vida. Según Ramos, A. (2015), el horizonte de la universidad es la gestión de conocimiento en beneficio de la calidad de vida de las comunidades, por lo que su reto es difundirlo y hacerlo aplicable, explicitarlo adecuadamente y valorable como un proceso que genere valor.

Desafíos y expectativas en la gestión de la RSU

Un desafío importante para la universidad es superar su estructura y gestión curricular disciplinar. Según Alonso (2018), debe superar:

en primer lugar, su vocación de trascender los límites disciplinarios propios de cada uno de los saberes implicados. En segundo lugar, su tendencia a entretener proposiciones normativas (o prescriptivas), en el discurso teórico. En tercer lugar, la relevancia que adquiere el elemento de reflexividad en su saber: el propio conocimiento modula la conducta humana, que es, a su vez, parte de la realidad estudiada. Y finalmente, la diversidad de métodos que se aplican en su seno (p.18).

Estos desafíos analizados en la Agenda 2030, implican cambios importantes en el paradigma de la organización universitaria que genera y lleva a la sociedad el saber científico; porque desde esta postura se supera el escaso alcance de difusión y extensión, de exclusión en las condiciones de vida donde probablemente se necesite más de ese saber, para transformar la conducta humana.

Las expectativas que se le plantean a la gestión de la RSU, desde la consideración de su propia naturaleza interactiva con el entorno, debe integrarse a planes locales, nacionales e internacionales (Hernández-Arteaga; Alvarado-Pérez y Luna, 2015). En todo caso, es importante poner énfasis en la resolución de situaciones problemas –investigación-acción – oportunidades y acciones prospectivas, valorando siempre el impacto en la condición humana, la convivencia y la sostenibilidad ecológica favorable. Un camino necesario es el énfasis en intercambiar, transferir y generar conocimiento cooperativamente, sembrarlo, validarlo, difundirlo y reflexionarlo, para provocar la apropiación interdisciplinaria y multiplicar oportunidades de debatirlo creativamente, con diversidad de formas de comunicación e innovación desde las distintas disciplinas científicas, desde el arte, la recreación, los medios de comunicación; es decir en y desde la vida misma.

Esta alternativa requiere de procesos de sistematización de experiencias como una estrategia que provoca el análisis de las situaciones que se experimentan en

todos sus detalles, la reflexión y la proposición de los actores involucrados; en las que se realicen registros de esas vivencias, conocimientos, habilidades y actitudes que se discuten y toma de decisiones para incorporarlas como aprendizaje organizacional, que se difunde en canales comunicacionales permanentes y accesibles para intervenir en los modos de vida y de comportarse, en base a la valoración de los impactos que se generen.

Un desafío es abrir los programas universitarios de interacción con las comunidades, instalar una cultura de difusión y diseminación de saberes, con significado y sentido, en base a las posibilidades de actores, organizaciones y comunidades; con la intención de generar la apropiación y valoración de los saberes y del impacto que resulta de su aplicación a la vida en comunidad. Este desafío es congruente con metas planteadas por la CEPAL (2018), para alcanzar el desarrollo sostenible, entre las que destacan:

(...) garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades; Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas; Ciudades y comunidades sostenibles y Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible (p.4).

Con estas metas como desafío, las universidades han de articular esfuerzos educativos en proyectos estratégicos que contribuyan a cumplirlas.

Conclusiones o caminos para seguir construyendo

- La RSU implica la gestión social de la calidad y la pertinencia curricular en todas las instancias de su estructura, no es cuestión de una comisión, una asignatura o una parte de la organización, es una misión estructural de la organización.
- El enfoque original de la responsabilidad social, proveniente del escenario empresarial, en el caso de las universidades, debe ser superado haciendo uso de todas sus fortalezas, valores y talentos para desarrollar de las capacidades cognoscitivas, afectivas, tecnológicas y las habilidades de los ciudadanos y las organizaciones, en una trama formativa que incluya todos los niveles, recursos y condiciones de innovación sostenida, para apostar al desarrollo integral y de calidad.
- Los avances de las tecnologías de información y comunicación abren escenarios a la gestión universitaria para propiciar ambientes formativos responsables de articular alianzas para la transformación, al servicio de las personas y la sostenibilidad de las condiciones ambientales a nivel mundial, nacional, regional y local; con una visión de futuro, apoyada en valores cooperativos

de investigación, tecnología, desarrollo e innovación, para que el ser humano en su convivencia y su trabajo se comprometa y empeñe en lograrlo.

- La actuación interventora o de integración en la construcción de vínculos con los hechos, actores y culturas, debe ser para generar conocimiento y no sólo para “llevarlo a las comunidades”. El encuentro de actores, situaciones y culturas permite investigar y comprender empáticamente condiciones que se deben mejorar y oportunidades que se pueden aprovechar para investigar, buscar soluciones tecnológicas a necesidades personales y/ o grupales.
- La inserción del desarrollo de competencias investigativas de la realidad, el desarrollo de actitudes de apertura al conocimiento de los hechos cotidianos y científicos en interconexión, y la posibilidad de anticipar demandas y escenarios de cambios posibles, traducidas en estrategias creativas de abordaje y vivencias de aprendizaje en la realidad, deben ser transversalizadas en el currículo, con el compromiso consciente y valorado de los actores involucrados. Este es un norte necesario para el diseño de programas de RSU.
- Con la inserción de la Universidad en la sociedad de la información, la implicación de las organizaciones, situaciones y los actores sociales de escenarios diversos, se redefinen desafíos a la construcción y gestión de un currículo que se construye y se valida en procesos participativos, pertinentes e inter y transdisciplinarios.
- La praxis de la RSU se convierte en generadora de conocimientos, la confrontación crítica de problemas y perspectivas que tienen como escenario espacios de reflexión crítica y el desarrollo de la capacidad propositiva con actores e involucrados.
- El desarrollo humano integral en interacción con la vida y el contexto exige estar consciente de los procesos vividos en el aprendizaje y su relación con las capacidades que se alcanzan cuando observa, escucha, indaga, infiere, reflexiona, articula, representa ideas y procesos, contextualiza, emprende, experimenta, comunica, argumenta, valora, provoca procesos, planifica y gestiona proyectos, reconoce y analiza emociones y sentimientos experimentados, asocia, lidera, propone, crea; etc. Esta es la manera de aprender y desaprender del quehacer didáctico que ha prevalecido, y el que se requiere desarrollar responsablemente, tanto individual como colectivamente.
- La revisión de experiencias exitosas o no, revelan que la RSU se avizora con la siembra la investigación como una forma de observar, explicar y probar formas de actuación colectiva, que les impulse a aprender a ser mejores ciudadanos y más humanos. Los jóvenes y las organizaciones públicas y privadas encuentran nodos de interés compartidos, valoran y reúnen recursos propios y contextuales, articulan talentos y acciones que deben ser comunicadas y valoradas en relación con sus propósitos humanos y de sostenibilidad ambiental.

- La RSU, tiene como meta fortalecer el capital relacional de las IES, el trabajo productivo en red, configurar espacios interconectados de desarrollo científico, como un mecanismo para alcanzar metas en escenarios propios e internacionales (Martí; Martí-Vilar y Almerich, 2014).
- La institución universitaria tiene competencia en la generación de conocimiento, la transposición didáctica y la transferencia de procesos de creación, aplicación y valoración de esos aprendizajes para la conservación y prevención de beneficios en las condiciones de vida de la comunidad. Considerando los avances de las tecnologías de información y comunicación, las necesidades de desarrollo y la evolución de las sociedades, tiene el desafío de hacer que ese caudal de conocimiento sea gestionado de manera adecuada y sea accesible a la población o ambiente que lo requiera, a las comunidades, organizaciones y personas que se benefician, con respeto a sus condiciones, su cultura e historia y con equidad.

Referencias

- Alonso, J. (2018). Universidad: Investigación e innovación al servicio de la agenda 2030. Seminario de la Secretaria General Iberoamericana (SEGIB). El papel de la universidad Iberoamericana. Agenda 2030.
- Arribas, A. e Islas, O. (2016). Nueva Teoría Estratégica y Ecología de los Medios. Vínculos posibles a partir de la complejidad. *Civilizar*, 3(3), 107-118.
- Bustos, C.; et al. (2011). Programa de Políticas de Compromiso Socio Educativo de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela. Septiembre. Documento realizado como parte del Plan de Desarrollo Estratégico de la División de Posgrado. Mimeografiado.
- Bustos, C. e Inciarte González, A. (2012). Dimensión comunitaria de la responsabilidad social universitaria. *Revista Opción*, 28(68), 367-379.
- CEPAL (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. United Nations.
- Gaete, R. (2013). *Responsabilidad social universitaria. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Sociología y Trabajo Social*. Universidad de Valladolid.
- Hernández-Arteaga, R.; Alvarado-Pérez, J. y Luna, J. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educ*, 18(1), 95-110.
- Islas, O. y Arribas, A. (2014) *Comunicación Organizacional*. EGADE Business School. Disponible en: <https://bit.ly/31FL5M>
- Larrán-Jorge, M. y Andrades-Peña, F. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(VI), 91-107.
- Martí, J.; Martí- Vilar, M.; Puerta, I. (2011). Hacia un modelo de neuroresponsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 24-28.
- Martí, J.; Martí-Vilar, M. y Almerich, G. (2014). Responsabilidad Social Universitaria: influencia de valores empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*.
- Miranda, O. (2018). Millennials y entornos digitales: Qué y cómo aprenden estudiantes en el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey. *Razón y Palabra*, 22(103), 297-320.

- Olarte-Mejía, D. y Ríos-Osorio, L. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la Literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de Educación Superior*, XLIV (3), 19-40.
- Pirela, J. y Pulido, N. (2017). Tendencias para la educación superior en Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística. *Opción*, 33(82), 392-416.
- Pirela, J. y Almarza Y. (2018). *La inteligencia investigativa y sus posibilidades de desarrollo desde el currículo universitario. Texto: Inquietudes Metodológicas*. Ediciones UTMACH.
- Ramos, A. (2015). Gestión del conocimiento en el proceso de docencia para instituciones de educación superior. Universidad Cooperativa de Colombia. *Revista Signos*, 7(2), 31-43.
- Revilla, M. (2018). Los productos expresivos y los sistemas sociales de comunicación (Hacia una teoría de la expresión comunicativa). *Razón y Palabra*, 22(103), 24-68.
- Seminario de la Secretaria General Iberoamericana (2018). *El papel de la universidad Iberoamericana. Agenda 2030*. SEGIB.
- Torres, A. y Sánchez, L. (2014). *La responsabilidad social universitaria desde su fundamentación teórica. Libre Empresa*. Universidad Libre. Cali.



Equidad y responsabilidad
social como bien común.
Desafíos para la educación
superior en México

Equidad y responsabilidad social como bien común. Desafíos para la educación superior en México

María Leticia Moreno Elizalde

Autora

Equidad y responsabilidad social como bien común. Desafíos para la educación superior en México

María Leticia Moreno Elizalde

Profesora de tiempo completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Doctora en Ciencias de la Educación. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UJED-CA-101 Gestión y Desarrollo de las Organizaciones con la LAGC personal: Responsabilidad social de las organizaciones en el entorno económico, social y ambiental. Tiene Reconocimiento como Perfil deseable PRODEP por la SEP.

Biografía

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.2>

Resumen

La educación superior es un bien común para todos los países pues establece una relación sólida entre el desarrollo de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que promueven la conformación de sociedades más justas, y economías más competitivas. Por ello, todas las naciones deben realizar importantes esfuerzos para contar con una educación superior para todos, que beneficie al máximo el desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona y asegure el principio de igualdad de oportunidades; es decir, proporcionar a cada quien en igualdad de condiciones el aprovechar las oportunidades educativas. El tema que resalta, y objetivo del presente estudio, es el análisis sobre los alcances, proyecciones y limitaciones de integración de la diversidad social y cultural, y promoción de la equidad en la educación superior en México con el fin de empoderar la ciudadanía en el ejercicio pleno de sus derechos. Este estudio se trata de un trabajo cualitativo con un diseño de investigación en la revisión teórica y bibliográfica donde se manifiesta que la educación superior no sólo debe circunscribirse a la clásica transmisión de contenidos y habilidades, sino que también debe potenciar la creatividad, integración sociocultural, equidad social y competitividad económica. Es una responsabilidad urgente para todos los actores de las instituciones de educación superior en México prosperar en el desarrollo de propuestas que permitan atender las consecuencias institucionales, financieras y pedagógicas que significará para las universidades ampliar la cobertura para la entrada de jóvenes procedentes de entornos diferentes. Sin estos apoyos, quienes proceden de grupos en desventaja difícilmente podrán vencer las discriminaciones por género, etnia, pobreza, edad o discapacidad que aún persisten en nuestras sociedades.

Palabras claves: equidad, educación superior, ciudadanía, responsabilidad.

Introducción

La Educación Superior es un bien común para todos los países pues establece una relación sólida entre el desarrollo de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que promueven la conformación de sociedades más justas, y economías más competitivas. Por ello, todas las naciones deben realizar importantes esfuerzos para contar con una educación superior para todos, que beneficie al máximo el desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona y asegure el principio de igualdad de oportunidades; es decir, proporcionar a cada quien en igualdad de condiciones el aprovechar las oportunidades educativas.

El tema que resalta, y objetivo del presente estudio, es el análisis sobre los alcances, proyecciones y limitaciones de integración de la diversidad social y cultural,

y promoción de la equidad en la educación superior en México. Con este trabajo se pretende realizar una discusión sobre los necesarios cambios en los procesos de admisión y los desafíos de la adaptación institucional frente al aumento de la cobertura de los grupos más vulnerables de la población para garantizar el acceso en igualdad de oportunidades de los estudiantes de estratos socioeconómicos más pobres y culturalmente diversos.

La continua preocupación por la equidad en la educación superior se relaciona por el bajo aumento en la cobertura de las personas provenientes de sectores marginales que acceden a la universidad. Por lo que el punto de partida de este estudio consiste en realizar una revisión y análisis de los aspectos en torno a la transformación de las instituciones de educación superior en México, para que sean más inclusivas y atiendan las múltiples barreras relacionadas con los sistemas de acceso, el financiamiento, la infraestructura, los modelos educativos, la orientación, la tutoría académica, y las formas de enseñanza más centradas en las necesidades y requerimientos de los estudiantes; así como considerar una perspectiva sociocultural del aprendizaje para atender a la diversidad cultural con la finalidad de apoyar el desarrollo socio afectivo de los estudiantes, creando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales para que puedan afrontar de manera exitosa la vida universitaria en general. Todo esto, a fin de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso, prestando especial atención a todos aquellos que, por diferentes causas, estén en situación de desventaja.

Este estudio se trata de un trabajo cualitativo con un diseño de investigación en la revisión teórica y bibliográfica donde se manifiesta que la educación superior no sólo debe circunscribirse a la clásica transmisión de contenidos y habilidades, sino que también debe potenciar la creatividad, integración sociocultural, movilidad social y competitividad económica. Es una responsabilidad urgente para todos los actores de las instituciones de educación superior en México prosperar en el desarrollo de propuestas que permitan atender las consecuencias institucionales, financieras y pedagógicas que significará para las universidades ampliar la cobertura para la entrada de jóvenes procedentes de entornos diferentes. Sin estos apoyos, quienes proceden de grupos en desventaja difícilmente podrán vencer las discriminaciones por género, etnia, pobreza, edad o discapacidad que aún persisten en nuestras sociedades.

Finalmente, se presentan las conclusiones correspondientes, las que podrán resultar de utilidad para repensar en la promoción de mayor acceso y de más oportunidades de educación superior para las poblaciones excluidas, lograr la cohesión social, la democratización de las elites, así como a una mayor participación en la construcción de sociedades más justas, integradas e inclusivas.

Desarrollo

Alcances y Limitaciones de Integración de la Diversidad Social y Cultural, y Promoción de la Equidad e Inclusión en la Educación Superior en México

Rodríguez Solera (2015) realizó un análisis en relación a la equidad e inclusión educativas, tomando como referente el Plan Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, destaca que a lo largo del documento están presentes como ejes de la equidad educativa “el incremento de la cobertura y el apoyo a grupos vulnerables” (p. 22). Indica que uno de los retos para lograr la equidad es el incremento en la cobertura de la educación básica, media superior y superior y la manera de solucionarlo tendría que haber incremento en la oferta educativa sobre todo en los dos últimos niveles educativos e implementar acciones para disminuir el abandono escolar. De igual forma, en el análisis plantea que el PSE identifica que existe brecha en el logro académico entre estudiantes que asisten a diversas modalidades educativas y que provienen de contextos económicos diferentes, sin embargo, las acciones propuestas no son suficientes para reducirlas. Concluye con la siguiente afirmación: En síntesis, en el programa se hace un diagnóstico, se reconoce que hay grandes retos y se dice que hay interés de atenderlos, pero cuando se analiza la forma en que se formulan metas medibles se aprecia que el único aspecto en el que se proponen acciones importantes es cuando se plantea incrementar la cobertura de la Educación Media Superior y Educación Superior.

Por su parte, Silva Laya (2015) al revisar el Plan Sectorial de Educación y cruzar la información con el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), sobre la equidad e inclusión encuentra que desde el planteamiento de las metas existe inequidad, como se presenta en la tabla 1. Aquí se pregunta a qué se debe la baja de expectativas en el crecimiento de la tasa de cobertura de los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres, expone que tal vez las razones obedecen a que “sus trayectorias educativas revelan dificultades para completar los niveles educativos previos y para ser absorbidos por las instituciones de educación superior (IES)” (p.44).

Tabla 1. Algunas metas establecidas para educación superior

Indicador	Situación 2013	Meta 2018	Núm.
1. Tasa bruta de escolarización (tbe)	32.1%	40%	7.9
2. tbe para jóvenes del 1° al 4° decil de ingresos	14.7%	17%	2.3


Nota: SEP- PSE (2013).

Con este ejemplo se evidencia la inequidad desde el trazo mismo de la política y pone en entre dicho la prioridad de este sexenio en los asuntos de la equidad. La

autora concluye que “en el Programa Sectorial de Educación se desdibuja la función social de la educación y es difícil vislumbrar si habrá caminos posibles para llegar a esta inclusión con responsabilidad social” (p.48).

Por otra parte, la UNESCO (2017) muestra un documento en el que se presenta la Agenda 2030, donde respecto a la educación se plasma “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.3). En este mismo sentido plantea las siguientes metas que requieren la acción explícita de las universidades, y otros tienen relevancia directa para las actividades de aprendizaje y enseñanza dentro de las universidades, de acuerdo con la SDSN (2017, pp. 13-14), como muestra la tabla 2.

Tabla 2. Metas relacionadas con la educación y el aprendizaje del ODS 4.

Objetivo	Metas
	4.3 Para el año 2030, asegurar el acceso igualitario para hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
	4.4 Para el año 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos con habilidades relevantes, incluidas las técnicas y vocacionales, para el acceso al empleo, el empleo de calidad y el emprendimiento.
	4.5 Para el año 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
	4.7 Para el año 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
	4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
	4.b Para el año 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas para los países en desarrollo, en particular los menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluida la formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.
	4.c Para el año 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados en desarrollo.

Nota: Elaboración desde SDSN, 2017.

Por lo que hacer énfasis en el papel estratégico que pueden desempeñar las instituciones de educación superior (IES) para la solución de los grandes desafíos que enfrenta México, y convertirse en actores cruciales en la tarea de construir un proceso de desarrollo basado en la inclusión con responsabilidad social. En este sentido, de acuerdo con los resultados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009), los retos principales de la Educación Superior en el siglo XXI se concentran en la comprensión de los problemas complejos de las sociedades y en su habilidad para hacerles frente.

México tiene un sistema de Educación Superior robusto y diversificado, sin embargo, existen aún problemas estructurales significativos. Es necesario transitar hacia una nueva generación de políticas de educación superior, sustentadas en un nuevo tipo de construcción institucional que favorezca respuestas más eficaces, integrales, con visión de Estado, que admitan como principales destinatarios a las personas y a la sociedad.

De lo anterior, en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en su diagnóstico 2012 propone construir una nueva etapa de desarrollo de la educación superior en México, cuyos ejes sean garantizar la inclusión de los jóvenes en los procesos de formación avanzada, así como la consecución de niveles superiores de calidad y responsabilidad social de las instituciones.

Asimismo, la ANUIES señala que la Educación Superior de alta calidad deberá impulsar y dar soporte a un nuevo modelo de desarrollo económico incluyente para el bienestar de todos los mexicanos; además de fortalecer una ciudadanía informada, participativa y crítica, comprometida con los valores de la democracia, la equidad, la justicia, la paz, la libertad, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad cultural.

Ante este escenario, es fundamental tener en cuenta la cobertura que es una de las dimensiones de la inclusión. El propósito de ampliación de la cobertura en el Sistema Educativo Nacional (SEN) fue atendido, en primer lugar, mediante la creación de nuevas instituciones públicas: universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales e institutos tecnológicos con financiamiento concurrente del gobierno federal y de los gobiernos estatales.

El tema de la cobertura y su necesario incremento ocupa un lugar preponderante en la agenda de la educación superior desde hace varias décadas. De acuerdo con datos de la UNESCO, en México la matrícula en la Educación Superior en 2014 era de alrededor de 3.4 millones de estudiantes, lo que ubicaba al país como el segundo con la matrícula más alta entre los miembros de la OCDE, después de Estados Unidos (19.7 millones). Esta matrícula era de tan sólo la mitad en 1998 (1.7 millones), lo que da cuenta del importante esfuerzo que ha realizado el Estado mexicano en la materia durante los últimos 20 años (UNESCO).

Por otra parte, la cobertura en México para 2014, con base en datos de la UNESCO, fue de 29.9 %, lo que implica que un poco menos de la tercera parte de la población objetivo se atendió en ese año. Esto ubicó a nuestro país en el último lugar en cobertura entre los miembros de la OCDE que reportaron datos para ese año. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, SEP (Presidencia de la República, Tercer Informe de Gobierno, 2015), las estimaciones para los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 fueron que la cobertura se ubicaría entre 30.1 y 31 % respectivamente (Fernández, 2017).

Por su parte, Fernández (2017) subraya, aunque en los últimos años se ha llevado a cabo un esfuerzo por incrementar el número de instituciones públicas de educación superior, así como por ampliar las opciones en las modalidades mixta y no escolarizada, las nuevas instituciones aún tienen matrículas muy pequeñas y las modalidades ya referidas, particularmente la no escolarizada, enfrentan desafíos en lo que respecta al abandono escolar de estudiantes. A propósito de esto último, el tema de la cobertura no sólo está referido al incremento de la matrícula, sino que también es un asunto relacionado con las condiciones que obstaculizan la permanencia y terminación oportuna de los estudios superiores, tales como el nivel económico de los estudiantes y sus familias.

Por lo que una política nacional con la que se intenta mejorar la equidad de oportunidades de acceso, además de la ampliación de la oferta; así como favorecer la retención de los alumnos en el sistema de educación superior es el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), con el propósito de apoyar a una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas para que accedan a los servicios públicos de educación superior y termine oportunamente sus estudios. El PRONABES se ha convertido en una acción estratégica de la Nación para ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior de los sectores económicamente desfavorecidos y para asegurar que el costo de la educación de los estudiantes no fuera un obstáculo imposible para su superación y desarrollo profesional.

El esfuerzo por mejorar la cobertura pasa por una profunda revisión de la capacidad instalada de las instituciones de educación superior, tanto en términos de recursos materiales, como humanos y financieros, pero también por crear nuevas universidades, más que IES tecnológicas, que respondan a las tendencias de la demanda por estudios de este nivel educativo, para así incrementar la oferta existente y la capacidad de ingresar y transitar exitosamente por la educación de nivel superior (Fernández, 2017).

Sin embargo, siguen existiendo problemas de acceso, puesto que el ingreso a la educación superior continúa estando sesgado por el origen socioeconómico de los postulantes. Así, quienes tienen más riqueza cuentan con mayores posibilidades de acceso y concentran las oportunidades de acceder a las mejores universidades. Además, existen problemas de permanencia: los más pobres tienen menos posibilidades de mantenerse en la universidad y de tener éxito en ella.

Indígenas y Educación en México

La UNESCO (2007) ha señalado, que en los últimos años y a pesar de la gran expansión de la cobertura, la extensión de la educación obligatoria, las reformas educativas y curriculares, no se han reducido en forma significativa las brechas que existen entre distintos sectores de la sociedad. Asimismo, declara que la aplicación del currículum y las prácticas docentes tienden a favorecer un saber único y homogéneo, sin considerar las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas y personales, en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje en el proceso educativo.

De igual forma la UNESCO marca que todo lo anterior se traduce en pobres resultados de aprendizaje y logro educativo, en particular para los sectores y grupos más desfavorecidos, que reciben una educación de menor calidad. Las condiciones para aprovechar las oportunidades educativas son profundamente desiguales, el centralismo curricular y las prácticas homogeneizadoras contribuyen a esta inequidad.

Por otra parte, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013), afirma que la población indígena de 15 años o más presenta un mayor rezago para alcanzar la escolaridad obligatoria en comparación con el resto de la población. Entre hablantes de lengua indígena de estas edades, 26.8% es analfabeta y, en promedio, su escolaridad es de 5° de primaria. En contraste, entre la población de esa misma edad que sólo habla español, 5.3% es analfabeta y su escolaridad promedio es de secundaria completa.

El INEE (2013) sostiene que el rezago en la escolaridad de la población indígena joven y adulta se gesta cuando una parte considerable de la población infantil no asiste a la escuela. Así, en 2010, sólo 53% de los alumnos entre 12 y 14 años tenían educación primaria completa, y sólo 37% de los que tenían entre 15 y 17 años habían terminado su educación secundaria (PEEI, 2014-2018).

De igual forma, el INEE establece que la desigualdad en la escolaridad de los hablantes de lengua indígena se amplía de manera notable al comparar la proporción de jóvenes y adultos que concluyen la educación media superior o superior. En 2010, sólo una quinta parte de los hablantes de lengua indígena de 20 a 24 años contó con educación media superior completa (20%), mientras que la proporción correspondiente a quienes sólo hablan español fue mayor al doble (46.5%). Asimismo, una pequeña proporción de adultos hablantes de lengua indígena (4 de cada 100), entre 55 y 64 años, concluyó estudios superiores, mientras que esta proporción se cuadruplica (18 de cada 100) para los que sólo hablan español (PEEI, 2014-2018).

Dos de los principales retos en la educación media superior y superior son la cobertura insuficiente y la desigualdad en el acceso. En 2010 se estimó el nivel de cobertura en la educación media superior en 66% (asistencia escolar de los jóvenes entre 12 y 14 años) y en 28% en la educación superior (asistencia escolar de los

jóvenes entre 15 y 17 años). La eficiencia terminal se ubicó en 58% en el primer sistema y en 63% en el segundo.

Las principales razones para el bajo logro académico y los grandes diferenciales educativos de la población indígena y diversa, son de tres tipos. En primer lugar, el sistema educativo nacional ha sido pensado y creado desde la ideología del mestizaje, que establece como referente cultural del sistema una sociedad y una cultura homogéneas. Establece la asimilación como ideal y la cultura de corte occidental como finalidad, supeditando a los indígenas y otros grupos diversos.

En segundo lugar, el sistema educativo tiende a reproducir las condiciones de desigualdad de la sociedad. Los centros urbanos de mayor tamaño tienen mejores condiciones de acceso, infraestructura y personal docente. Las zonas rurales tienen, en general, peores condiciones y 60% de la población indígena, a pesar de la creciente migración, reside aún en localidades de menos de 2500 habitantes, y en las ciudades suele ocupar espacios marginales y empobrecidos.

En relación a esto, Vernor Muñoz, (citado en el PEEI 2014-2018), relator especial de la ONU, en su Informe sobre el derecho a la educación, subrayó las exclusiones de las oportunidades educativas en México, resumiendo que “las poblaciones pobres reciben una educación pobre.” Indicó también que las desigualdades sociales no pueden resolverse de manera incidental y que se requiere una política pública articulada, sistémica, de largo plazo, que atienda los problemas de discriminación y exclusión social de las poblaciones indígenas, los pobladores de zonas rurales, las familias de jornaleros y las personas con discapacidad.

En tercer lugar, la incompreensión, la discriminación y el racismo de la sociedad para con los grupos cultural y lingüísticamente diversos, aún persiste. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, 2010, del CONAPRED, 19.5% de las minorías étnicas en México considera que su principal problema es la discriminación; 39.1% consideran que no tienen las mismas oportunidades para conseguir trabajo, y 33% que no las tienen para conseguir apoyos gubernamentales. Según expresiones del propio Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), ser indígena o afro-descendiente en México significa que hay mayores probabilidades de tener poca o nula educación, no tener acceso a servicios básicos de salud y vivir en familias sin ingresos fijos (PEEI, 2014-2018).

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece que la discriminación, la intolerancia y la exclusión social constituyen desafíos muy importantes para este gobierno. En particular, el Compromiso con Organizaciones Nacionales ON-093 establece la necesidad de enriquecer el plan escolar de los centros educativos al revalorizar la interculturalidad, a partir del respeto y la tolerancia a la diversidad cultural y al ambiente.

Para avanzar en el cumplimiento de estos propósitos se requiere de la voluntad política y los presupuestos y condiciones de acceso que garanticen la equidad. El sistema educativo en su conjunto requiere un cambio de actitudes y de paradigmas

para toda la población, que permitan impulsar el sentido del pleno respeto a los derechos humanos y a la pluralidad cultural y lingüística que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En países pluriculturales como México, la educación intercultural constituye un espacio de innovación. Es una fórmula que se basa en prácticas de respeto y equidad en las relaciones entre culturas. Sostiene la defensa de saberes, valores y normas de convivencia que se enriquecen con múltiples aportaciones, que son comunes a partir de un ejercicio de negociación y evaluación crítica y respetuosa de otras diferencias. Parte del reconocimiento de la diversidad y de la multiplicidad de culturas, pero transita hacia la interculturalidad como convicción que debe regir la interacción social (PEEI 2014-2018).

Se plantea pasar de una escuela y un sistema educativo que privilegiaron la integración y la asimilación a unos que reivindiquen el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la convivencia equitativa y respetuosa entre diferentes. Se promueven dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización y convivencia, basados en el fortalecimiento de los sentimientos de pertenencia a una comunidad y en procedimientos participativos en las instituciones educativas. La educación intercultural no es una medida compensatoria para comunidades excluidas, sino una alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos en general (PEEI 2014-2018).

Pueblos Indígenas y Equidad Educativa

Según Casillas y Santini (2006), las instituciones educativas, a pesar de sustentarse en principios coherentes con la búsqueda de condiciones de igualdad de derechos y oportunidades de desarrollo para todos los mexicanos, han rehuído la necesidad de generar espacios formativos que atiendan convenientemente las necesidades de incorporación de los elementos del desarrollo cultural propio de los pueblos indígenas.

Sin embargo, existen esfuerzos que se han concentrado fundamentalmente en la educación básica y han variado desde acciones asistenciales que apenas promueven el desarrollo integral de los individuos, hasta estrategias de inserción cultural que orillan al individuo a perder los rasgos fundamentales de su identidad, al asimilar la cultura dominante a costa de la exclusión y la negación de su cultura de origen (Casillas y Santini, 2006).

Por ello, Casillas y Santini (2006) sostienen que los resultados de estas estrategias educativas han producido diversas reacciones. Por un lado, hay quienes establecen como un logro que las prácticas culturales de los pueblos indígenas se pierdan en el afán de unificar la lengua y la cultura para fortalecer la cohesión de la sociedad mexicana; pero también hay quienes afirman que con la pérdida de las

lenguas y culturas de los pueblos indígenas se agotan las posibilidades de mantener expresiones que ofrecen un potencial enriquecedor de opciones de comunicación y la consolidación de elementos axiológicos que dan sentido a la vida de las comunidades y que ofrecen múltiples perspectivas de relación e interacción con el mundo.

Asimismo, las autoras señalan que aun cuando no se cuenta con datos precisos para analizar la situación de desigualdad de oportunidades de acceso al nivel de enseñanza superior que afecta a los estudiantes de origen indígena, una realidad palpable es que muy pocos logran acceder y permanecer en dichas IES. Este fenómeno se atribuye, en parte, a razones económicas, ya que incorporarse a estas instituciones representa altos costos de oportunidad, de traslado, de estancia y de sostenimiento que, en la mayoría de los casos, los jóvenes indígenas y sus familias no pueden cubrir dada su precaria economía.

Además, otras razones que incurren en esta situación son las exigencias, donde destacan el desconocimiento institucional de la importancia de la lengua y la cultura de origen, el rechazo a las prácticas culturales distintas de las que la institución adopta de la cultura hegemónica y la negación de reconocimiento a la tradición del saber de los pueblos indígenas de México.

Por otro lado, las instituciones educativas de nivel superior atienden mayoritariamente a jóvenes que han crecido en el medio urbano y han sido educados en un contexto donde se maneja el idioma español como lengua privilegiada de contacto entre docentes y estudiantes. Esto constituye una desventaja que los estudiantes indígenas enfrentan de manera aislada, ya que en su mayoría estas instituciones no han desarrollado estrategias de incorporación de las lenguas originarias de nuestro país en sus actividades formativas, ni estrategias de contacto y comunicación con los pueblos originarios de México (Casillas y Santini (2006).

En este sentido, en atención a los principios de la educación intercultural, cobra importancia la creación de espacios académicos que permitan establecer las bases para promover relaciones paralelas entre individuos de diferentes culturas y que contribuyan a fortalecer la autoestima cultural y personal de los jóvenes de este origen, desplazando las actitudes de asimilación y sometimiento a culturas ajenas.

De esta forma, con objeto de fortalecer la perspectiva de la acción intercultural en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que las sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales (Casillas y Santini, 2006).

Por otra parte, los compromisos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 subrayan el compromiso de elevar la calidad de la educación de los mexicanos para la cons-

trucción de una sociedad incluyente y libre de discriminación. En este contexto, la calidad de la educación no puede establecerse sin considerar elementos como la pertinencia, la equidad, la eficiencia y el humanismo. La calidad de la educación no puede prescindir de la pertinencia en su sentido más estricto de responder a las características culturales y lingüísticas de la población.

Currículum intercultural, como política educativa

Otro de los factores que genera desigualdad es la homogeneidad que caracteriza a nuestros sistemas educativos; muchos estudiantes experimentan dificultades de aprendizaje y de participación debido a la rigidez y uniformidad de la enseñanza. Por esta razón, es necesaria la transformación de las instituciones de educación superior en México, para que sean más inclusivas y atiendan las múltiples barreras relacionadas con los sistemas de acceso, el financiamiento, la infraestructura, los modelos educativos, la orientación, la tutoría académica, y las formas de enseñanza más centradas en las necesidades y requerimientos de los estudiantes; así como considerar una perspectiva sociocultural del aprendizaje para atender a la diversidad cultural con la finalidad de apoyar el desarrollo socio afectivo de los estudiantes, creando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales para que puedan afrontar de manera exitosa la vida universitaria en general. Todo esto, a fin de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso, prestando especial atención a todos aquellos que, por diferentes causas, estén en situación de desventaja.

En este sentido, el Programa de Educación Intercultural (PEEI) de la Nación establece que una educación pertinente es aquella que constituye un factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los grupos sociales. Asimismo, afirma que la cultura, como factor de la pertinencia, es un elemento poco atendido en el currículo nacional, además de la selección de conocimientos que se han elegido para ser preservados y desarrollados en las escuelas, se ha privilegiado un solo tipo de conocimiento, excluyendo la diversidad de conocimientos locales construidos por los pueblos indígenas. Por lo que esto se considera un acto de injusticia, pues debilita la diversidad cultural y hace de la escuela algo ajeno y poco significativo al estudiante y a las comunidades.

Los planteamientos educativos deben engancharse en el currículum intercultural, como política educativa que incorpore en los planes y programas de estudio los conocimientos, los valores, las costumbres, las creencias, los hábitos y las formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los diversos grupos de la sociedad. Requieren promover prácticas pedagógicas que generen y mantengan espacios abiertos para conducir a una formación de educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad y la igualdad de oportunidades que toda visión del mundo debe tener.

Además, el PEEI 2014-2018 afirma que esto solo puede lograrse mediante la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico que actúe de manera transversal en todo el sistema educativo. Sin embargo, avanzar en el cumplimiento de estos propósitos no se reduce solo a un asunto de voluntad política, se requieren los presupuestos y condiciones de acceso que garanticen la equidad. Por tanto, el sistema educativo en su conjunto requiere un cambio de actitudes y de paradigmas para toda la población, que permitan mover a México en el sentido del pleno respeto a los derechos humanos y a la pluralidad cultural y lingüística que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

De igual forma, debe anclarse en el currículum intercultural, como política educativa que incorpore en los planes y programas de estudio los conocimientos, los valores, las costumbres, las creencias, los hábitos y las formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes de los diversos grupos de la sociedad. Requiere promover prácticas pedagógicas que generen y mantengan espacios abiertos para la realización de los planes de vida, la preservación de la dignidad y la autonomía de los distintos grupos culturales que componen la sociedad.

Y ha de conducir a una formación de los educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad y la igualdad de oportunidades que toda visión del mundo debe tener. Hoy estamos lejos de lograr estos propósitos y el propio sistema educativo reproduce elementos de la sociedad que mantienen la inequidad educativa y la desigualdad social.

También, el PEEI menciona que debemos transformar el sistema educativo nacional para desarrollar competencias ciudadanas de tolerancia, respeto y no discriminación, participación social, conocimiento- reconocimiento-valoración del otro y comprensión de la diversidad. Valores primordiales en la construcción nacional.

Por ello, el PSE 2013-2018 establece como prioridad una educación de calidad, y promueve una educación pertinente como factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los diversos grupos sociales que componen la Nación. Sobre esta base se plantea la necesidad de impulsar un Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) que sirva de guía programática para el trabajo transversal en el ámbito educativo.

Los propósitos generales se dirigen a introducir prácticas educativas para la interculturalidad con un sustento teórico y metodológico bien definidos, que permitan cambiar la práctica escolar para introducir elementos de una educación que promueva el trato con equidad y respeto entre personas que provienen de tradiciones culturales diferentes.

También, se convoca a introducir cambios en la educación que abarquen currículum, recursos educativos, estilos de enseñanza-aprendizaje, actitudes, lenguas de instrucción, programas de orientación, evaluación educativa, cultura escolar y currículum oculto. Este último sólo es posible cambiarlo con una educación intercultural para toda la población.

Avanzar en esta dirección implica un cambio de rumbo. Exige conferir un nuevo sentido a la ampliación de la cobertura. Obliga a concebir la inclusión social no como el acceso formal de los jóvenes a una institución educativa, sino como el derecho de todo mexicano a una educación de calidad.

Conclusiones

Las políticas públicas hasta ahora instrumentadas en la Nación, no obstante, sus logros, proyectan algunas limitaciones. Ello explica que las políticas y estrategias aplicadas tanto a nivel federal como estatal, al responder a enfoques estrictamente sectoriales y a visiones de corto plazo, han tenido alcances limitados.

Esto, impide hacer de ellas la palanca que el país requiere para retomar la ruta del crecimiento económico sostenible con bienestar social. Para progresar en esta dirección implica un cambio de rumbo, por lo que exige concebir la inclusión social no como el acceso formal de los jóvenes a una institución educativa, sino como el derecho de todo mexicano a una educación de calidad.

Por lo que el planteamiento de nuevas propuestas y metas, acordes a los ODS de la Agenda 2030, demanda nuevas estrategias e instrumentos de política pública con visión de Estado. Se requiere de una visión renovada de las políticas, en donde se revisen los enfoques de calidad, equidad y cobertura aplicados en los programas de las últimas dos décadas. Ello exige estrategias más eficaces y mejor articuladas para que los sistemas de educación superior fortalezcan el desarrollo nacional desde una perspectiva de inclusión con responsabilidad.

Las nuevas condiciones del entorno, la propia dinámica de cambio del sistema, una mayor conciencia social sobre la importancia de la formación superior y la generación de conocimientos e innovaciones, así como las crecientes demandas de la población para tener acceso a la educación superior, abren un nuevo escenario de oportunidades y desafíos para el sistema educativo nacional y para cada una de las instituciones que lo integran.

En suma, se demanda una visión de largo alcance en la educación de calidad y con responsabilidad social para incorporar a las universidades a millones de estudiantes para el desarrollo del país, así como generar mayores oportunidades de inserción social para robustecer una cultura de paz, fortalecer la democracia y, sobre todo el bien común y el bienestar de Todos.

Referencias

- ANUIES (2012). *La Educación Superior en el siglo XXI*. México.
- Casillas, M. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la Educación Superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207.
- Rodríguez Solera, C. (2015). *Equidad e inclusión educativa*. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. Universidad Iberoamericana.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación (PSE 2013-2018)*. SEP.
- SEP-CGEIB. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI 2014-2018)*. SEP.
- Silva Laya, M. (2015). *La educación superior: énfasis renovados, repetidas estrategias*. En *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites*. Universidad Iberoamericana.
- Plan Nacional de Desarrollo (2013). *Diario Oficial de la Federación*. 20 de mayo de 2013.
- Sustainable Development Solutions Network (SDSN). (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. New Zealand and Pacific Edition.
- UNESCO. (2007). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *La educación, tema central de la Agenda 2030. La educación transforma vidas*. UNESCO.





Competencias en investigación:
un reto en la formación
tecnológica y proyección de la
responsabilidad social
universitaria

Competencias en investigación: un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria

Ana Judith Paredes-Chacín

Margot Cajigas-Romero

Jeeleen M. Paredes-Chacín

Autores

Competencias en investigación: un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria

Ana Judith Paredes-Chacín

PhD en Gerencia de las Organizaciones. Doctora en Ciencias Gerenciales, Magíster en Gerencia de Empresas. Licenciada en Letras-Mención: Bibliotecología. Venezuela. Docente e Investigadora de la Universidad Autónoma de Occidente. Investigadora Asociada acreditada por COLCIENCIAS-Colombia. Coordinadora del Grupo de Investigación en Ciencias Administrativas (GICAD) de la Universidad Autónoma de Occidente. ajparedes@uao.edu.co ORCID ID: 0000-0001-6612-8486.

Margot Cajigas-Romero

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de Granada-España, Magíster en Ciencias de la Organización. Docente e Investigadora del Grupo de Investigación en Economía y Desarrollo GIED, y de Contabilidad y Finanzas (GICOF) - Universidad Autónoma de Occidente de Santiago de Cali-Colombia, Grupo de Investigación Sociedad, Economía y empresa de la Universidad Nacional de Colombia. mcajigas@uao.edu.co ORCID ID: 000-0002-0139-4959.

Jeeleen M. Paredes-Chacín

MSc. en Gerencia Financiera. Lcda. en Administración. Venezuela. Planificadora Central de la Universidad del Zulia-Venezuela. jeeleenparedes@gmail.com ORCID.ID:0000-0002-4014-2818.

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.3>

Resumen

La enseñanza sobre los avances de la denominada revolución tecnológica promovida desde la formación universitaria, se plantea como una acción que promueve el crecimiento cuantitativo de la investigación, la innovación y el emprendimiento. Es por ello, que se determinan las competencias en investigación como un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria. El estudio se basó en una investigación analítica documental, diseño no experimental. Para la muestra se seleccionaron cinco universidades públicas de Colombia, México, Chile, Argentina y Brasil. Las unidades de análisis fueron los programas académicos de las carreras: ciencias sociales, humanísticas y científico-técnicas. Mediante reflexiones teóricas y matrices de cotejo, se determinó que el 75%, de las unidades de análisis, prevalece un escaso o nulo grado de adopción de técnicas metodológicas o didácticas en los contenidos programáticos, que contribuyan a consolidar competencias investigativas en la formación tecnológica. A su vez, la adopción de las tecnologías, se representa mediante el diseño de programas en línea soportados bajo plataformas b-learning. Aspectos concluyentes, conllevan a fortalecer las iniciativas que afiancen la formación integral desde lo cognitivo, procedimental y humano, para la generación de conocimientos que proyecten desarrollos tecnológicos fundamentados en métodos científicos y procesos sistemáticos que impulsen la innovación y el emprendimiento tecnológico. Se prevé el fortalecimiento de la formación de profesionales capaces de enfrentar los escenarios organizacionales mediados por las tecnologías que se transforman en contextos emergentes y de orden global.

Palabras claves: competencias investigación; formación tecnológica; responsabilidad social universitaria; revolución tecnológica; investigación e innovación.

Introducción

Los avances tecnológicos alcanzados en la última década han promovido importantes transformaciones en lo social, productivo, económico y competitivo de los mercados en el ámbito latinoamericano. Es así, como afianzar desde las instituciones de educación superior (IES, en adelante), procesos de formación y enseñanza para consolidar en futuros profesionales el desarrollo de competencias en investigación (CI, en adelante), requiere del análisis de tres componentes fundamentales: 1) *cognitivo*: centrado en el dominio de enfoques científicos; 2) *procedimentales*: métodos, técnicas pedagógicas y didácticas que soporten la enseñanza tecnológica; y 3) *humanas*: a través de las cuales se adopten prácticas de investigación centradas en principios éticos y valores sobre el uso de los conocimientos y su incidencia en la sostenibilidad de los contextos intervenidos.

Las CI, se analizan desde las IES de países Latinoamericanos como: Colombia, México, Chile, Argentina y Brasil, cuyos registros de los programas académicos en Ciencias Sociales, Humanidades y los de científicos técnicos, están disponibles a través de páginas web, como medio para analizar los indicadores relacionados con la enseñanza de los procesos de investigación y su trascendencia académicamente en un contexto glocal.

Con respecto a la formación tecnológica (FT, en adelante) de profesionales con criterios de excelencia académica, se plantea como una de las características básicas que requiere ser afianzada para cubrir expectativas de un desarrollo socioeconómico y de un mercado laboral, cuyos intereses se centran en la identificación de nuevas formas de alcanzar la competitividad, así como prever las formas de enfrentar los avances y transformaciones del desarrollo científico como factor determinante para consolidar las prácticas de responsabilidad social universitaria (RSU, en adelante).

Sobre el marco regulatorio que determinan la variables objeto de estudio: competencias en investigación, formación tecnológica y responsabilidad universitaria, se identifican desde el ámbito Latinoamericano por lo descrito en: 1) el Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018-2028, promovido por la IX Conferencia UNESCO- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe UNESCO-IESALC (2019), a través del cual, se destacan como soporte del estudio, lo definido en el lineamiento 2: Educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. Iniciativas: 3, Implementar procesos de certificación de competencias a través de aprendizajes previos en el ejercicio profesional.

Así como también, lo expuesto en el Lineamiento 6: La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe. Centrada en la iniciativa 2: Análisis de impactos e implicaciones de las tecnologías disruptivas y la cuarta revolución industrial.

Desde el contexto de estudio, se identifican los preceptos legales de Colombia, que rigen el tema: 1) Artículo 69, de la Constitución Colombiana (1991); 2) Ley 30 de 1992, que destaca la calidad de los programas académicos, la equidad e inclusión, movilidad de estudiantes y docentes, la proyección de servicios a la comunidad con calidad, la articulación y el desarrollo de las actividades formativas académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión; 3) Ley 1188 de 2008 y 1330 de 2019, que establecen el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Al respecto se hace énfasis, sobre las estrategias de aprendizajes y formativas académicas, científicas, culturales y de extensión. Desde la perspectiva académica se referencia el desarrollo de CI y FT.

Entre los aspectos de justificación educativa, se promueve el generar o renovar estructuras para el desarrollo de competencias cognitivas y procedimentales, en la cual la proyección de estas, se promueve mediante capacidades y dominio de en-

foques mediados por la sistematicidad del método científico. Para la proyección de este, además del dominio y transferencia de conocimiento, se requiere de procesos de interacción entre docentes-tutores-estudiantes, como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el fortalecimiento de procesos de socialización e intercambio de ideas, como las formas renovadas de viabilizar la FT, para reafirmar la estructura funcional-operativa que afianza la responsabilidad social universitaria.

Desde la perspectiva expuesta, se fundamenta el objetivo orientado en determinar las competencias en investigación como un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria. Entre los fundamentos y aportes se destaca la estructura del ecosistema que describe las bases de la proyección de la FT, así como la adopción de prácticas para consolidar las CI.

Al igual que, se exponen propuestas orientadas en impulsar transformaciones que permitan responder sobre: ¿si las prácticas de formación tecnológicas, están superando los esquemas convencionales de la educación superior? Y, a su vez, ¿cómo se logra la interrelación programas académicos-enfoques metodológicos?, interrogantes orientadas en fortalecer los procesos de FT, cuyas contribuciones se materialicen desde las etapas iniciales de formación, hasta la práctica profesional, reafirmandose como acciones que consolidan el desarrollo de competencias para la proyección de la RSU en los contextos de intervención.

Desarrollo de competencias desde un análisis conceptual

El desarrollo de competencias, se conocible como uno de los temas que en la última década ha permitido desde los espacios de las IES, monitorear y evaluar las dinámicas que se utilizan para llevar a efectos el proceso de enseñanza aprendizaje. Aciertos y desaciertos, sobre todo ante una de las tendencias que se impulsa a través del Programa de Naciones Unidas-PNUD (2016), al indicar que “el objetivo que fundamenta el desarrollo humano, son las libertades humanas para desarrollar todo el potencial de cada vida humana”, lo cual se consolida en la misma medida que se impulsa la libertad y las oportunidades de cada persona, influyendo factores que determinan su vida a través de la creación de capacidades.

Competencias y capacidades, ambas se direccionan hacia la identificación de dos componentes determinantes en la formación educativa, pero que de forma conceptual requieren ser consolidadas. Las *competencias*, según Tunning (2007), Schmal (2015), González, y Wagennar (2006), se conciben como una interacción de conocimientos, habilidades, comprensión, destrezas y estrategias tanto específicas como transversales, referidas tanto a la posibilidad de evaluar, un comportamiento predictivo, como a las características de la personalidad devenidas en conductas que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo. Perrenoud (1998) define competencia a “la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos”. Las capacidades, comprendidas como el estado mediante el cual se forta-

lece el proceso formativo de un individuo a partir del desarrollo articulado de las competencias. Lo expuesto responde a la caracterización que establece el Índice Universal de Derechos Humanos (UHRI) (2019) entre sus indicadores, además del económico, expone el tema de la educación.

Sin embargo, hacer mención sobre las capacidades parte desde una visión de integralidad del ser, del compromiso social, en el cual los principios éticos, como el desarrollo socio-comunitario, constituyen las bases para fortalecer el desarrollo sostenible de las regiones. En el mismo orden, se plantea la necesidad de sensibilizar en los espacios de las IES, la importancia de lograr el mejoramiento continuo y sostenibilidad del entorno educativo a partir de la transversalidad de los programas de formación académicos.

Los factores social, económico y ambiental, se suman ante la dinámica de la transversalidad de los procesos de formación, indistintamente cuales sean las áreas de conocimiento que se imparte. Estos se fundamentan en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Según Nussbaum (2012) la importancia amerita ser vista, desde lo teórico-práctico, así como en generar aportes a partir del enfoque por capacidades que viabilicen los ODS, declarados en el marco de la Agenda 2030.

De tal forma, que el desarrollo de las competencias, se plantea como parte de los principios fundamentales que permiten el progreso a lo largo de la vida de las personas y por ende se proyecta en el desarrollo de las regiones que promueven entre sus prácticas las actividades de investigación, innovación y emprendimiento, sumado con la productividad y competitividad, determinadas ante la complejidad de un mundo interconectado que demanda de las IES, profesionales con competencias bajo estándares de efectividad en el desempeño laboral y humano para insertarse en un mercado laboral.

Competencias en investigación en la formación tecnológica de las IES

El énfasis en el desarrollo de las competencias investigativas que ameritan promoverse desde las IES de Latinoamérica, se plantean como parte de los retos por asumir en la FT. Estas han de concebirse, como estrategias fundamentadas en la pedagogía y la didáctica que soportan la enseñanza del método científico como soporte de los enfoques del proceso de aprendizaje durante las etapas de formación.

A través de lo descrito, se requiere profundizar sobre las dinámicas que promueven nuevas formas de impulsar la generación de ideas, creatividad, innovación, así como emprendimientos que permitan proyectar la transformación, el progreso y evolución de los procesos formativos desde los programas académicos objeto de estudio: 1) Ciencias sociales: programas de Administración; 2) Humanidades: programas de Educación; 3) Científico-Tecnológico: programas de Ingenierías en Sistemas e Informáticas, Multimedia, Electrónica y Telecomunicaciones, Mecatrónica e Industrial.

Según Guerrero, Urbano, Cunnigham y Organ (2014) el proceso formativo requiere de capacidades para implementar estrategias para promover estándares de calidad en los procesos de investigación, innovación y del progreso económico y social. En función de ello, las CI, fundamentan las bases para responder a las transformaciones de los procesos educativos mediados por la red de redes Internet. Igual referencia se hace sobre la solidez de la formación profesional que se alcanza a partir del desarrollo de competencias y capacidades sobre el método científico que soporten la FT, la cual está precedida por la importancia otorgada en la sociedad del conocimiento y por los avances de las tecnologías que respaldan la denominada cuarta revolución industrial.

Revolución industrial, comprendida según Schwab (2016) a partir del progreso y convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas que anticipan las transformaciones desde hace una década por la generación de cambios en el entorno global y se conciben como factor determinante en el fortalecimiento de las formas de conectarse mediante plataformas tecnológicas en red.

Entre las reflexiones sobre lo expuesto, se mencionan los cambios que la revolución tecnológica está generando en perfiles profesionales, mercados laborales y empleabilidad, situación que promueve alertas en el sistema educativo de las IES, y especial énfasis en el diseño de los programas académicos, como en procesos de formación. En tal sentido, evaluar los métodos para impulsar un perfil profesional con características distintivas, se soporta además de la identificación de demandas del entorno global, como en el conocimiento sobre la evolución de las capacidades de investigación e innovación que dan paso a nuevos desarrollos tecnológicos a través de los cuales se promueve la interacción con países considerados líderes en la adopción de prácticas de la cuarta revolución que transforma al mundo.

Desafíos y retos por continuar afianzando desde las IES, entre estas: 1) el fortalecimiento de procesos que consoliden el desarrollo de competencia; 2) la capacidad de interacción entre docente-tutor; así como, 3) la concepción de programas académicos respaldados por criterios de aseguramiento de la calidad. Según la UNESCO-IESALC (2019) en la Conferencia Regional de Educación Superior (2019) en el caso de Latinoamérica se generan importantes espacios para la intervención.

Es así, como el proceso de formación para proyectar infraestructuras académicas que soporten el dominio de las tecnologías, amerita soportarse en enfoques renovados, en la cual se requiere de todos los recursos intervinientes en el sistema educativo. Asimismo, se complementen con la generación de estrategias mediadas por el aprender haciendo, determinando lo empírico y lo pragmático como parte de las acciones soportadas por técnicas didácticas que garanticen la formación sobre el método científico y con este la usabilidad de las tecnologías, para consolidar las bases del desarrollo de investigaciones de alcance hacia entornos que requieren estar cohesionados con la realidad social, económica y productiva.

De tal manera, asociar las CI y la FT desde el contexto de las IES, con la usabilidad de plataformas tecnológicas para acceder a los programas educativos digitales o a distancia, se convierte en una realidad que amerita ser superada. Por lo cual, se destaca que:

1. las competencias investigativas en la formación tecnológica: ha de fundamentarse en el método científico que se adopta para potenciar capacidades de crear, producir, innovar y emprender, como también identificar problemas y soluciones a partir de estructuras investigativas.
2. diferenciar las estructuras académicas utilizadas para impartir los programas digitales a distancia, de los métodos necesarios para consolidar la investigación formativa en gestión de tecnologías. Planteamiento realizado, por considerar que las estructuras se basan en el uso de software que responden a la diversidad de modalidades de estudios en línea o a distancia.

Zaremba, Collato, y Fidelistomelin (2017) plantean que la educación a distancia representa en la actualidad numerosas oportunidades, entre estas la calificación otorgada a las facultades, al docente-tutor y técnicos administrativos a partir de estos desarrollos. En la última década, esta educación se considera como una de las tendencias orientadas en minimizar brechas de conectividad e interacción de las regiones en un orden global. Al respecto, se destaca que esta modalidad educativa, requiere de efectivos procesos académicos digitales e interconectados para contribuir con las estrategias de fortalecimiento de la inclusión educativa en tiempo real.

El enfoque de las variables estudiadas, trasciende de procesos de formación en línea y del uso de herramientas digitales, para viabilizar CI, mediadas por procesos de enseñanza en FT desde los programas de Ciencias Sociales, Humanidades, y Científico-Técnico. Entre las competencias determinantes están: 1) el trabajo autónomo; 2) creatividad; 3) apropiación y generación de conocimiento; 4) transferencia y socialización de nuevo conocimiento desde las IES; y 5) desarrollo y proyección de la revolución tecnológica. Es así, como comprender y apropiarse de las fases del método científico y los enfoques que lo soportan, se plantea como parte de los retos que han de promover en el estudiante un pensamiento analítico, crítico y sistémico que presupone una dinámica educativa que impulsa el precepto del aprender-haciendo.

Para los efectos, prever el fortalecimiento de los escenarios de la revolución tecnológica, requiere desde el contexto Latinoamericano considerar: 1) la investigación formativa y calidad del proceso; 2) el desarrollo de la creatividad; 3) ideas, innovación y emprendimientos como el medio de impulsar la transformación digital; así como 4) reforzar el aprendizaje significativo, en la cual docentes-tutores, direccionan según Rodríguez (2007) el compendio de estrategias metodológicas, las cuales pretende ser una herramienta de apoyo a la labor docente.

La flexibilidad y dinamización de las acciones descritas, han de fundamentar el desarrollo de competencias, las cuales se fortalecen mediante un esfuerzo concertado,

en la cual el contexto socioeconómico, las políticas públicas en materia de ciencia y tecnología de las regiones resultan determinante para impulsar la investigación e innovación tecnológica. Además de lo expuesto la OECD (2019) plantea la importancia de las prácticas del método científico y como estos requieren de su estudio y aplicación para renovar procesos de formación.

Es por ello, que para otorgar viabilidad del proceso de formación se requiere de la interrelación de los componentes del sistema educativo, entre estos el proyecto educativo institucional (PEI) de las IES y el direccionamiento que promueve la formación de profesionales requeridos en un mercado laboral lo cual afianza la responsabilidad social universitaria.

Responsabilidad social universitaria en un contexto de transformación global

La responsabilidad social universitaria, se plantea en el marco de la razón de ser de las IES y se consolida a partir de la interacción de los componentes del microentorno y la capacidad de proyectar acciones que permiten responder a las necesidades del macroentorno, con estándares de pertinencia y asertividad ante las dinámicas que promueven la sostenibilidad del ámbito en el que las IES participa.

La viabilidad de la RSU desde las instituciones que se estudian, responde a los principios que se adoptan con compromiso social y los preceptos normativos que orientan su fiel cumplimiento, para consolidar características distintivas a partir de los fenómenos que logran concretar bajo la creencia de IES socialmente responsables. Ankrah y AL-Tabbaa (2015) expone sobre las relaciones de la universidad con las industrias, por lo que, destacan la importancia de los beneficios que han de generarse para la solución de fenómenos que vulneran el desarrollo socioproductivo de las regiones.

Sin embargo, interrogantes sobre cuáles son las estrategias para el desarrollo de CI en la FT, que permitan afianzar la relación con los sectores socioproductivos, requiere de la transmisión de saberes, que se vinculan con una realidad interdisciplinaria, como lo plantea Necuzzi (2018) a lo largo del tiempo, las estrategias de formación y de desarrollo de contenidos académicos, así como de diferentes modos de interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento.

Al considerar el valor práctico la FT, se determina la importancia de instrumentar capacidades en la cual la creación y la sistematicidad del método científico proyectan el desarrollo de nuevos modelos de productos y servicios respaldados por actividades de investigación e innovación tecnológicas. De esta forma, se generan espacios para una gestión socialmente responsable con su entorno, previa identificación de escenarios que vulneran el normal desarrollo de los contextos en los que se intervienen.

La búsqueda de vías más expeditas para consolidar portafolios que contribuyan con la cuarta revolución tecnológica es parte del análisis de escenarios que de-

manda de perfiles profesionales con competencias consolidadas en investigación e innovación tecnológica, esta última según la OECD (2006) en el Manual de Oslo, es concebida en procesos y productos; e innovaciones no tecnológicas: en las cuales se identifican la organizacional y marketing; como también la denominada innovación social.

Lograr el equilibrio entre la investigación e innovación desde las IES, es parte de la RSU que se promueve mediante las competencias cognitivas, procedimentales y humanas de los profesionales con FT, fundamentada sobre una nueva mirada de la educación superior. De manera trascendental, se requiere además de la adopción de prácticas sobre el método científico, de una visión transdisciplinar de los conocimientos, reafirmando lo expuesto por Rodríguez (2014) ante la necesidad de asegurar la formación de profesionales competentes para un mundo globalizado que se inserten efectiva y positivamente en la comunidad internacional, obligando a las IES, a retomar el fundamento inicial de la formación universitaria que implica educar ciudadanos del mundo inmersos en la búsqueda de conocimientos universales.

Por lo cual, replantear el quehacer pedagógico y didáctico mediante sistemas activos y participativos en la formación tecnológica, resulta estratégico para la consolidación de espacios de reflexión y participación entre relación universidad-empresa-comunidad. Según Rodríguez et al. (2017), los mecanismos de diálogo y cooperación entre docentes y entornos sociales, se convierten en dispositivos que permiten que la educación rompa las fronteras sólidas e infranqueables que han mantenido la construcción del conocimiento en manos de un reducido número de personas que representan el sector de la educación. En tal sentido, para comprender desde una visión integral la RSU se requiere de la sistematización del ecosistema de las IES, regido además de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria, por los estándares de calidad y las transformaciones tecnológicas de un orden glocal, como parte de los retos que ameritan ser enfrentados desde la RSU.

Enfoque metodológico

El enfoque y rigurosidad metodológica, estuvo determinado por la naturaleza del problema identificado ante una realidad contextual de las IES de Latinoamérica. Para lo cual, se desarrolló un tipo de investigación analítica documental, que permitió con base de los fundamentos teóricos seleccionados, generar valor y argumentar formas de dinamizar el desarrollo de las variables estudiadas.

La caracterización de los atributos e indicadores que rigen las variables competencias investigativas, formación tecnológica y responsabilidad social universitaria. La caracterización de estas, permitió determinar el comportamiento y las formas de su evolución ante las tendencias que requieren ser adoptadas en el entorno de las IES. Asimismo, se aplicó un diseño no experimental transversal, por considerar que se analiza e interpreta una realidad sin modificarla y en un período de tiempo

específico: revisión documental de programas académicos durante el período de septiembre a noviembre de 2019.

La muestra del estudio, estuvo determinada por la identificación de cinco instituciones de Educación Superior de Latinoamérica, las cuales fueron seleccionadas a partir de los criterios que se identifican: 1) universidades públicas de los países: Colombia; México; Argentina; Chile; Brasil; 2) registradas entre las cinco mejores universidades y 3) que impartan programas académicos en las áreas de conocimiento: Ciencias Sociales, Humanidades y Científico Técnico.

La técnica utilizada fue la observación y el análisis de contenidos de los sitios web que proyectan e identifican los principios misionales de las universidades seleccionadas, además del portafolio de programas, productos, servicios que disponen a partir del desarrollo de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Para la selección y registro de la información, se diseñó una matriz de relacionamiento sobre los indicadores definidos a partir de los criterios e interés de las investigadoras, con respecto a las IES (ver tabla 1).

Tabla 1. Matriz de relacionamiento de indicadores identificados

Componentes De Análisis	Universidad Colombia	Universidad México	Universidad Argentina	Universidad Chile	Universidad Brasil
Programas académicos: base de formación tecnológica					
Competencias de investigación formativa					
Estrategias de investigación formativa					
Técnicas didácticas direccionadas hacia práctica de Investigación					
Aprendizajes basados en problemas y retos					
Selección y aplicación de instrumentos: análisis contextual					
Estrategias de aprendizaje: teoría-práctica					
Conocimiento sobre el ecosistema de innovación					
Proyección de creatividad, innovación y emprendimiento					
Práctica sobre uso y manejo de recursos electrónicos como fuentes de información en un orden glocal					

La elaboración de la matriz de relacionamiento, permitió la identificación de los indicadores para proceder con la valoración sobre el margen de prioridad otorgada a las prácticas adoptadas en las IES objeto de estudio. Información cuya estructura se basa en la declaración de los aportes y disertaciones consolidadas entre la teoría y los resultados obtenidos. De esta forma, se generan las bases para la disertación sobre los aportes que responden a los avances de una investigación que amerita ser ampliada mediante un marco estratégico de actividades a ser promovidas desde un orden glocal.

Entre los criterios que determinaron la efectiva aplicación de la matriz de relacionamiento se destacan: 1) selección asertiva de la información disponible a través de las páginas web; 2) vigencia de los programas académicos a intervenir; 3) que registren información sobre contenidos, y didácticas registradas en los programas. A partir de lo cual, se procede con el registro de datos en la matriz diseñada.

Entre los fundamentos considerados para la estructura de la matriz de relacionamiento Aldana (2017) plantea que comprender la investigación como procesos cíclicos, sistémicos y holísticos, permite concatenar que las modalidades en la investigación social, deben direccionarse en atención de dar respuestas a las necesidades sentidas de una comunidad y al desarrollo sostenible integral de la sociedad.

La validez del instrumento, se sustenta en el marco de los criterios de aceptación previa revisión de cinco expertos que determinaron la pertinencia y asertividad de los ítems declarados, sobre las variables estudiadas. Como parte del proceso de revisión y análisis teórico, se logró acceder y utilizar los recursos electrónicos de fuentes de información disponibles a través de la Web of Science, Scopus y Science Direct, lo cual permitió otorgar rigurosidad científica al desarrollo del estudio.

Disertación de resultados y propuestas

El estudio efectuado desde las IES seleccionadas, fue sistematizado en función del análisis teórico y el enfoque metodológico aplicado, lo cual permitió el desarrollo de los indicadores a partir de la revisión de contenidos digitales publicados en las páginas web de las IES. Las fases de revisión digital, como la contrastación teórica, permitieron determinar que el desarrollo de los programas académicos diseñados para la formación en ciencias sociales, humanísticas y científico-técnicas, no reflejan las estrategias didácticas que soportan la investigación formativa, en consecuencia, escasamente puede proyectarse el desarrollo de la CI en procesos de FT.

Asimismo, se obtuvo que la prioridad otorgada en las IES seleccionadas, direccionan su interés en alcanzar el desarrollo de la CI, mediante el dictado de las asignaturas: metodología de investigación, seminario de investigación o formulación de proyectos de investigación, mas no desde la transversalidad de las diferentes áreas de conocimiento que se imparten en las diferentes carreras.

En el mismo orden, se menciona la importancia de considerar la participación de los docentes como mediadores del proceso formativo, cuya capacidad de interac-

ción se plantea como estrategia para el desarrollo de competencias distintivas en los profesionales, quienes han de participar en un mercado mediado por los avances de la revolución industrial 4.0 en el contexto global. Desde esta perspectiva, se afianza la interacción y participación entre universidad-empresa-sociedad, lo cual conlleva al fortalecimiento de la RSU.

A partir de lo descrito, para otorgar el grado de relacionamiento y relevancia de los indicadores que soportan la medición de las variables FT, se asignó la escala de valoración en: (5) Alto; (3) Medio; (1) Bajo, ver tabla 2 de matriz de resultados.

Tabla 2. Matriz de resultados –Relacionamiento

Indicador	COMPETENCIAS														
	ES			IES			IES			IES			IES		
	Colombia			Argentina			Brasil			Chile			México		
	Cognitivas	Procedime	Actitudinal	Cognitivas	Procedime	Actitudinal	Cognitivas	Procedime	Actitudinal	Cognitivas	Procedime	Actitudinal	Cognitivas	Procedime	Actitudinal
Programas académicos FT	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	1	2	3
Técnicas didácticas	2	2	3	3	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1
Estrategias formativas	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3
Estrategias de aprendizajes	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3
Aprendizaje teórico-práctico	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
Aprendizajes basados en problemas	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3	3
Técnicas e instrumentos metodológicos	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2
Proyección de ideas creatividad investigación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ecosistemas de innovación y emprendimiento	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3
Uso de sistemas y recursos tecnológicos	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3

La valoración de los resultados obtenidos, en función de los indicadores declarados como las bases que promueven el desarrollo de competencias-capacidades centradas en la formación tecnológica, permitieron determinar que la valoración

de mayor impacto está representada en escala de (3) medio, hacia (1) bajo. Es así, como la influencia se proyecta de moderado a débil, en lo referente a la adopción de prácticas académicas determinadas por la concepción de CI formativas, para lo cual se requiere de renovados programas académicos, así como, de la adopción y dinamización de técnicas didácticas que promuevan el aprendizaje en la formación tecnológica.

Desde esta perspectiva, se plantean nuevos retos que contribuyan con la adopción de procesos académicos mediados desde una visión interdisciplinaria del conocimiento como estrategia para viabilizar transformaciones desde el aula, lo cual ha de fundamentarse con acciones que promuevan la investigación formativa en el corto y mediano plazo. De esta forma, se prevé la generación de beneficios que redundan en la formación de profesionales capaces de interactuar e intervenir en la denominada revolución industrial 4.0 y como tal generar contribuciones en la competitividad de las regiones en un orden global.

Igual mención se hace, sobre la adopción de modelos formativos que emergen ante la necesidad de responder a la interculturalidad, las políticas de inclusión que demanda de diversos comportamientos e interacciones entre los actores participantes del proceso: docentes-investigadores-estudiantes-empresarios-sociedad.

La proactividad por alcanzar desde el entorno de las IES para enfrentar los cambios tecnológicos, culturales, sociales que transforman el desarrollo de las ciencias, amerita ser visto en función de marcados procesos de automatización, digitalización de los entornos organizacionales y sociocomunitarios, en los cuales el reconocimiento de los estudios y programas formativos que garantizan la formación de profesionales de las IES seleccionadas, pueden verse en desventajas por marcadas brechas en las dinámicas de promover, hacer y viabilizar investigaciones y nuevos desarrollos tecnológicos que son requeridos ante la revolución tecnológica 4.0.

Como parte de la fundamentación de los datos expuestos, Rodríguez e Hinojosa (2017) afirman que “la calidad de los programas de formación y cualificación docente, ameritan estar concentrados en el saber esencial de la pedagogía y la ciencia que al ser estudiada promueve el conocimiento de otras teorías aliadas a la educación”, en este caso la formación metodológica y la didáctica como estrategia para lograr su asertiva viabilidad. En líneas generales, se reconocen que “tanto el saber disciplinar como la pedagogía y la didáctica son complementos indispensables en la acción educativa que desarrolla un docente”.

Generación de aportes y propuestas

El desarrollo del estudio, genera las bases para el diseño de un ecosistema, ver figura 1; mediante el cual se interrelacionan de forma sistémica: 1) las estrategias que soportan el desarrollo de CI; y 2) la formación tecnológica. Su finalidad se orienta en la viabilidad de procesos de investigación e innovaciones que fortalezcan las formas de producir nuevas tecnologías en el marco de la revolución industrial 4.0.

Figura 1. Proyección de las bases de la formación tecnológica



Resulta evidente, las divergencias entre la proyección de las bases que soportan la formación tecnológica, las cuales parten con la identificación de las epistemologías que determinan la profundización de las diversas áreas de conocimiento. Asimismo, se destaca la visión conceptual, la cual se soporta mediante estructuras curriculares, que buscan el fortalecimiento y desarrollo de competencias, según se indica:

1. Cognitivo: además de las áreas temáticas, las fases de los procesos metodológicos que fundamentan el hacer investigación.
2. Procedimental: dominio sobre métodos, técnicas e instrumentos que requieren ser utilizados para el análisis de contexto, procesamiento de datos.
3. Humano: mediante la cual se afianza la generación de valor a partir de resultados innovadores que sumen a la dinámica de la cuarta revolución industrial.

Esta última es concebida como una de las tendencias que demanda un perfil profesional con competencias humanas altamente consolidadas y demostradas a partir de búsqueda de sostenibilidad que pone en prácticas para dar viabilidad y promover avances tecnológicos producto de investigaciones e innovaciones que proyectan emprendimientos de alcance global.

Razón por la cual, las intervenciones que se consolidan desde las IES Latinoamericanas, han de consolidar su ecosistema académico mediante las intervenciones pedagógicas, didácticas y temáticas que inducen al mejoramiento de procesos de aprendizaje y de enseñanza que fortalecen la formación FT. Es así, como considerar en el referido proceso características de efectividad, integralidad y compromiso por la formación tecnológica fortalece la RSU y por ende se responde con el aseguramiento de la calidad de las IES.

La enseñanza sobre el proceso científico, así como el uso de técnicas e instrumentos que soportan su viabilidad, se plantean como parte de la complementariedad de las áreas de conocimiento que han de ser impartidas desde las ciencias sociales-humanísticas y científico-técnico. La interrelación entre el método-la técnica-instrumentos, promueve la búsqueda de los aprendizajes y la generación de

nuevos conocimientos que ameritan ser transferidos y socializados. Al igual que, que el dominio cognitivo de los docentes para generar procesos de aprendizajes significativos y logre impulsar en los estudiantes hábitos para el desarrollo de investigaciones e innovación como plataforma para la consolidación de emprendimientos con visión de sostenibilidad.

Entre la caracterización de los componentes que soporte el desarrollo de competencias investigativas, se presenta en figura 2 la relación competencia- paradigma científico y los componentes de desarrollo.

Figura 2. Relación sistémica de competencias-paradigma científico y los componentes de desarrollo



La sistematización de competencias presentadas, se plantean desde la visión de consolidar el precepto de RSU, su estructura contribuye a responder la interrogante sobre ¿cómo se logra la interrelación programas académicos-enfoques metodológicos? Sin embargo, la viabilidad desde el contexto y las variables de estudio, se logrará adoptar, siempre y cuando se afiance el relacionamiento de la universidad con los entornos de intervención Universidad-Empresa-Estado-Sociedad con proyección global.

Igual énfasis se realiza, sobre lo expuesto por Sánchez (2011) al señalar que el proceso de formación permanente de los docentes está orientado a superar la dicotomía entre la formación en contenidos disciplinares, frente a la formación en métodos, así como estrategias metodológicas, de tal manera que los conocimientos, habilidades y actitudes contribuyan a mejorar el desempeño profesional.

Conclusiones

El desarrollo del objetivo sobre el determinar las competencias en investigación, como un reto en la formación tecnológica y proyección de la responsabilidad social universitaria, ha generado las bases para presentar como un primer avance, de un estudio ampliado, que las CI en el ámbito de las IES, se perfilan como una de las principales bases que desde lo cognitivo, procedimental y humano-actitudes, generan valor, para contribuir con las transformaciones impulsadas por los desarrollos mediados por la formación tecnológica que distinguen a las regiones.

Ante las interrogantes declaradas, sobre si ¿las prácticas adoptadas en la formación tecnológica están superando los esquemas convencionales de la educación superior? Se considera que la renovación sobre el quehacer de las IES, resulta determinante. Esta, no solo ha de fundamentarse en una reforma académica con intereses basados en la disminución de períodos de formación, inclusión o exclusión de asignaturas curriculares, sino también en promover una exhaustiva revisión de contenidos a través de los cuales las CI, se conciba desde una visión transdisciplinaria en los programas de FT.

En tal sentido, se requieren de nuevas formas de incentivar el desarrollo por la investigación e innovación, para lo cual los docentes requieren del dominio cognitivo de los procesos científicos, cuyos métodos y técnicas sean adoptados en la formación tecnológica, y a su vez sean vinculantes con las prácticas educativas que consolidan la producción y los servicios desde el micro y macroentorno de las IES.

De esta forma, se concluye sobre la importancia de desarrollar CI en los estudiantes para generar capacidades que lo proyectan, tanto para un mercado laboral, como para generar transformaciones y avances sostenibles en la ciencia a partir de la interacción entre estudiantes- docentes-tutores.

Según Conway, Humphery, Benneworth, Charles y Younger (2009) la interacción del talento humano, orientan acciones para afianzar en el estudiante, tanto el conocimiento, como procedimientos-técnicas y capacidades humanas, para alcanzar de forma competitiva los avances mediados por las tecnologías en un mundo global.

En función de ello, promover renovadas formas de transferir conocimiento, impulsar el intercambio y la producción o coproducción de conocimiento, migrando hacia un concepto de universidad socialmente comprometida con su entorno. Es un tema, por el cual, se exhorta el desarrollo de futuras investigaciones bajo líneas de investigación vinculadas con las variables competencias formativas, formación tecnológica y responsabilidad social universitaria

Limitaciones del estudio

Identificadas a partir de las brechas de gestión que debilitan el acceder a la información que soportan el desarrollo de programas académicos ofertados a través de los diferentes sitios web de las IES, objeto de estudio.

Referencias

- Aldana Z., J. (2017). *Competencias Investigativas*. Editorial Fundación Koinonia.
- Ankrah, S. y AL-Tabbaa, O. (2015). Universities-industry collaboration: A systematic review. *Scandinavian Journal of Management*, 31 (3), 387-408.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Artículo 69 de la Constitución Política de Colombia consagra la autonomía universitaria*. Bogotá.
- Congreso de la Republica de Colombia (1994). *Ley 30 organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá.
- Congreso de la Republica de Colombia (2008). *Ley 1188 por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Congreso de la Republica de Colombia (2019). *Ley 1330 Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá.
- Conway, C., Humphrey, L., Benneworth, P., Charles, D. & Younger, P. (2009). *Characterising modes of university engagement with wider society. A literature review and survey of best practice*. Disponible en: <https://strathprints.strath.ac.uk/48210/>
- González, J.y Wagennar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final-Proyecto Piloto Fase 2, la Contribución de las Universidades al Proceso de Bologna*. Bilbao.
- Guerrero, Urbano, Cunnigham y Organ. (2014). Entrepreneurial universities in two European regions: A case study comparision. *Journal of Technology Transfer*.
- Necuzzi, C. (2018). Educación, enseñanza y didáctica en la contemporaneidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 67, 1-5.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- OECD-Comisión Europea (2006). *Manual de OSLO. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Tercera edición. Madrid.
- OECD (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Editorial Fundación Santillana.
- Organizaciones de Naciones Unidas (2019). Índice Universal de los Derechos Humanos. Oficina de Alto Comisionado. Disponible en: <https://uhri.ohchr.org/search/guide>
- Perrenoud (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016). *Panorama General. Informe Desarrollo Humano 2016. Desarrollo Humano para Todos*. PNUD.

- Rodríguez, I. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.
- Rodríguez, J. (2014). Cooperación, Alianzas Estratégicas e Internacionalización de la Universidad Colombiana. *Derecho y Realidad*, 1(23), 249-261.
- Rodríguez, M. V., A. M. González, M. L. Rodríguez y L. M. Linares. (2017). *Una mirada al proceso de movilidad académica que desarrollan los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil en la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Editorial Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Rodríguez, M. & Hinojo, F. (2017) Incidencia de los Programas de Formación Pedagógica en el perfil de los Profesionales No Licenciados en la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 10(5), 17-28.
- Sánchez, F. (2011). *Estrategias meta cognitivas. Aprender a aprender y aprender a Pensar*. Síntesis Psicología.
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución tecnológica*. Debate.
- Schmal, R. (2015). Evolución de un programa de formación en competencias genéricas. *Formación Universitaria*, 8(6), 95-106.
- Tuning. (2007). *Informe Final Proyecto Tuning para América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.
- UNESCO-IESALC. (2019). Matriz de iniciativas y alianzas estratégicas. Un instrumento de apoyo para la puesta en marcha del Plan de Acción CRES 2018-2028. *IX Encuentro de Redes de Educación Superior y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe*.
- Zaremba, F. D. A., Collato, V. R. y Fidélisomelin, J. (2017). *Semana de Orientação, Formação e Integração Acadêmica: Competências Tecnológicas e Metodológicas para docente e tutores*. Apresentações Trabalhos Científicos. Doi:10.17143/Ciaed/Xxilciaed.2017.00440



La educación superior on line:
beneficios, desafíos y
pertinencia

La educación superior on line: beneficios, desafíos y pertinencia

Sara Gabriela Cruz Naranjo
Marcos David Arboleda Barrezueta

Autores

La educación superior on line: beneficios, desafíos y pertinencia

Sara Gabriela Cruz Naranjo

Docente en la Universidad Técnica de Machala, miembro del grupo de investigación de Tecnología Educativa-GTE, Ingeniera en Sistemas con estudios de cuarto nivel en educación, autora de artículos científicos de alto impacto sobre tecnología educativa, autora de capítulos de libros publicados por Senescyt y editoriales universitarias.

Marcos David Arboleda Barrezueta

Docente en la Universidad Técnica de Machala (UTMach), miembro del grupo de investigación de Tecnología Educativa-GTE, Ingeniero en Sistemas con estudios de cuarto nivel en educación superior, autor de artículos científicos de alto impacto y capítulos de libros sobre tecnologías aplicadas a la educación.

Biografía

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.4>

Resumen

Este capítulo está orientado a diseñar un prototipo para estudios online en la Universidad Técnica de Machala con base en buenas prácticas aplicadas a esta modalidad; así como determinar los factores que favorecen la implementación de la modalidad de estudios online en la Universidad Técnica de Machala (UTMach). Se establece, además, los beneficios y desafíos de la enseñanza aprendizaje on line, aborda la flexibilidad que brindan estas propuestas y menciona otras ventajas para garantizar el acceso a la educación y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en educación superior. Las condiciones para la innovación educativa han mejorado en los últimos años, con soportes y medios que existen actualmente, no sólo las han hecho visibles, sino que han permitido su desarrollo y difusión de manera exponencial. El desarrollo exponencial de las TIC y su incorporación en el aula, el aumento de la sociedad del conocimiento, la virtualización de los servicios educativos, entre otros factores, han permitido que la educación on line ocupe espacios en un sistema de educación superior que se reinventa para responder a las demandas de la sociedad a la que se corresponde.

En relación a los retos que enfrenta la educación virtual es necesario señalar que además de preparar el terreno en el uso adecuado de la tecnología para la educación, es importante contar con profesionales capacitados para liderar y gestionar programas y proyectos de educación en ambientes virtuales, atendiendo a los factores tecnológicos, pedagógicos y administrativos; las necesidades y características de los usuarios; y los medios y mediaciones, el diseño de materiales; la atención y servicio a los usuarios; la infraestructura tecnológica; la estructura administrativa; y el análisis de plataformas virtuales, entre otros.

Palabras claves: estudios on line, ADDIE, E-LEARNIG, Tutoría académica.

Introducción

Antecedentes

La Universidad Ecuatoriana ha atravesado por cambios fundamentales en los últimos años, cambios que van desde revisiones ampliadas de los procesos educativos hasta la revisión de cupos de acceso para sus aspirantes; en la provincia de El Oro la demanda por un cupo de ingreso a la universidad ha crecido en los últimos años, pero la disponibilidad de oferta de la Universidad Técnica de Machala no ha podido cubrir las necesidades de la población de Machala y los demás cantones de la provincia.

El propósito de esta investigación establece la pertinencia de la modalidad de estudios online como una alternativa para ampliar la cobertura de los programas de estudio en educación superior que la comunidad requiere; para aplicar esta modalidad hacemos uso de las TIC que permiten la internacionalización de la educación, puesto que hacen posible el acceso a diferentes cursos y programas de capacitación no solo dentro de una institución sino también el relacionarse con otras en el país y en el extranjero, permitiendo desarrollar programas de educación on line innovadores como respuesta a los retos del futuro, al hacer posible la creación de nuevas estrategias de aprendizaje que permitan mayor interactividad entre los elementos participantes de cursos que fueron diseñados, planificados y ejecutados en base a un cronograma establecido por un equipo multidisciplinario de trabajo.

Iniciamos este capítulo hablando de educación virtual y de las oportunidades de aprendizaje que este modelo flexible es capaz de ofrecer, abordamos las experiencias que se han tenido a nivel país y que establece nuestro sistema legal al respecto; se abordan las experiencias de éxito que se han llevado a cabo en otras universidades del mundo desde los estándares y las experiencias formativas que permiten un desarrollo adecuado de la práctica pedagógica mediada por TIC.

Establecemos dos consideraciones importantes para una adecuada ejecución de un curso online, abordamos la importancia de analizar y fortalecer las competencias informacionales de los estudiantes y la construcción de un modelo de tutoría académica, estos elementos se incluyen en el diseño a través de la metodología ADDIE. Finalmente, se establecen los resultados de la investigación que nos hablan de las potencialidades de esta modalidad cuando se abordan consideraciones metodológicas y procesos claros para su ejecución-diseño, implementación, ejecución, evaluación- y, lo beneficioso que resulta esta opción para más del 45% de los estudiantes de Ciencias Experimentales, como grupo piloto, que enfrenta distintos factores que ponen en riesgo la continuidad de sus estudios presenciales.

Justificación

En este capítulo se establece, desde un enfoque holístico, los beneficios y desafíos de la enseñanza aprendizaje on line, flexibilidad y otras ventajas. Es necesario considerar que las condiciones para la innovación educativa se han favorecido en los últimos años, por convergencia de ideas originadas desde hace al menos dos siglos, con soportes y medios que existen actualmente, no sólo las han hecho visibles, sino que han permitido su desarrollo y difusión de manera exponencial.

La enseñanza orientada por los intereses de los estudiantes y lo que se concibió como educación personalizada se impulsó desde el siglo XVIII con Herbart (1776-1841), y ya en el siglo XIX con educadores como María Montessori (1870-1952), John Dewey (E.U. 1859-1952), Decroly (1871-1932), y en la misma línea e introduciendo el uso de medios de información y comunicación con Celestine Freinet

(1896-1966) (Zubiría Samper, 2008). Estos educadores en conjunto han sido reconocidos como impulsores de la “escuela nueva”, y han configurado una línea paradigmática con educadores de todo el mundo que han actualizado sus métodos, pero han sostenido los principios. Es así que en la educación mediada por TIC se pueden observar modelos y enfoques que provienen de diferentes tiempos históricos. La virtualización de la educación se presenta como un fenómeno en el que se actualizan métodos educativos cuyas posibilidades se ven ampliadas con el uso de las TIC, esta tendencia rebasa el ámbito de la educación escolar.

La educación no presencial actualmente se combina para ofrecer servicios educativos a comunidades que tienen dificultades para acceder a formas tradicionales de educación, o carecen de acceso a los desarrollos tecnológicos de vanguardia. En este contexto, se considera a la educación basada en TIC como el eslabón que vincula a la educación a distancia con la educación a distancia virtual (Yong Castillo, Nagles García, Mejía Corredor, & Chaparro Malaver, 2017). Es así, que la educación superior virtual hace su aparición en los años setenta del siglo XX, pasando al soporte digital. (Yong & Bedoya, 2016, pág. 4)

Educación mediada por TIC es probablemente la etiqueta temática más general que puede aplicarse a prácticas, líneas de investigación, enfoques, influencia y niveles de difusión tales como: la educación a distancia, el aprendizaje en línea, las modalidades educativas híbridas o mixtas, así como diferentes movimientos y propuestas didácticas recientes que se basan en el uso de TIC. (Chan Núñez, 2016) En América Latina esta tendencia está ligada a la búsqueda de espacios sociales más justos e inclusivos, estos planteamientos son apoyados por organismos internacionales como UNESCO que pugnan por una educación con cobertura universal y de fácil acceso.

Este nuevo escenario tecnológico digital ha impulsado a las instituciones a una transformación para incluir componentes virtuales con plataforma y tutores, y nuevas características de los recursos de aprendizaje; la educación virtual y las nuevas tecnologías van de la mano, por ello es importante resaltar algunas ventajas como flexibilidad, ubicuidad, se facilita la comunicación entre profesores y alumnos, eludiendo los problemas de horarios y distancias (Sierra Varón, 2012).

El aprendizaje ubicuo, centrado en desafiar las limitaciones impuestas por entornos físicos, se muestra como una alternativa flexible para desarrollar propuestas online debido a que se adapta a diferentes contextos y está en constante evolución; las principales características de la computación ubicua se pueden resumir de la siguiente manera (Cope & Kalantzis, 2009):

1. Situada: el procesamiento de la información y las comunicaciones se ubica en cualquier parte; se construyen significados a través de estos dispositivos.
2. Interactiva: permite conectar una persona con otra con la máquina, tanto de modo sincrónico o asincrónico mediante recursos como videos, grabaciones de audio, textos, entre otros.

3. Participativa: una de las características de nuestro tiempo es la cultura de participación gracias a los recursos de la web 2.0 que los ordenadores ponen a disposición.
4. Espacial y temporalmente agnóstica: un nuevo sentido de espacio, donde no hay fronteras espaciales ni institucionales; también se manifiesta un nuevo sentido del tiempo, pues en la comunicación asíncrona cada individuo programa su propio horario.
5. Cognitivamente integrada: los usuarios se abren paso en el mundo del conocimiento y la imaginación mediante el manejo de tecnologías semánticas de computación ubicua: algoritmos de búsqueda, menús, esquemas formales, etiquetado generado por el usuario, folksonomías y ontologías.
6. Intuitiva: la computación ubicua es una parte muy intuitiva o automática de la experiencia del ser humano, es parte de su forma de vida.

Educación virtual

La virtualización educativa no está limitada a la representación de objetos, escenarios y experiencias del mundo real para colocarlos en entornos digitales, eso es sólo una dimensión de la virtualidad (Chan Núñez, 2016). También se opera en el modo inverso, en el que la mediación tecnológica está interviniendo los objetos y espacios físicos convirtiéndolos en dispositivos de información, conocimiento y comunicación. Visto así, no es que la vida tienda a transcurrir en los entornos digitales, es que los entornos natural y urbano crecen en inteligencia computacional y posibilidades comunicativas (Echeverría, 2000).

El crecimiento de la población estudiantil en la bien llamada ‘sociedad del conocimiento’ la cual enfatiza en que los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollan a lo largo de la vida y que no tienen una temporalidad determinada (UNESCO, 2008) conduce a uno de los retos de las instituciones educativas: estar preparadas ante la demanda de estudiantes de nivel superior, de la mano del crecimiento de los apoyos que la tecnología aporta constantemente a la educación. (Yong & Nagles, 2014, pág. 26)

La educación virtual permite la formación de los estudiantes que no pueden acceder de manera física a una institución de educación, utilizando para ello diferentes medios, impresos o digitales, de acuerdo con las características de los programas de estudio, el uso más actual contempla el uso de entornos virtuales de aprendizaje como medio por excelencia.

En relación a los retos que enfrenta la educación virtual es necesario señalar que además de preparar el terreno en el uso adecuado de la tecnología para la educación, es importante contar con profesionales capacitados para liderar y gestionar programas y proyectos de educación en ambientes virtuales, atendiendo a los factores tecnológicos, pedagógicos y administrativos; las necesidades y características de los usuarios; y los medios y mediaciones, el diseño de materiales; la atención y

servicio a los usuarios; la infraestructura tecnológica; la estructura administrativa; y el análisis de plataformas virtuales, entre otros. (Yong Castillo, Nagles García, Mejía Corredor, & Chaparro Malaver, 2017)

Hoy en día, el llamado *mundo digital* es cada vez más ubicuo. Si bien puede sonar contradictorio, un *mundo digital* no es necesariamente la solución para cada problema o desafío existente, a esto se suma la actual diversificación en los medios y las oportunidades de aprendizaje (mooc, aulas invertidas, aprendizaje móvil) requieren de la adopción de enfoques más flexibles y creativos para reconocer y validar el conocimiento, las destrezas y la experticia.

Entornos Virtuales de Aprendizaje

Las nuevas tecnologías han evolucionado considerablemente desde aplicaciones hasta plataformas, cambiando todos los aspectos de nuestra vida e irrumpiendo en el ámbito educativo, de forma progresiva han surgido distintas herramientas que ayudan a los docentes a mejorar su práctica diaria, tanto en sus aulas y centros educativos como fuera de ellos. Esta irrupción puede observarse en la práctica diaria de la mayoría de los docentes, pero también en la aparición de nuevos entornos educativos basados total o parcialmente en las TIC, como las denominadas Comunidades Virtuales de Aprendizaje (Bustos Sánchez & Coll Salvador, 2010).

Desde hace años se están usando las TIC para crear entornos virtuales de aprendizaje que fomenten y faciliten el aprendizaje colaborativo (Tirado Morueta & Martínez Garrido, 2010). Entonces, cuando se introducen en el aula un elemento, que modifique o adapte los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante ser consciente de que ventajas ofrece y si puede afectar el desarrollo del aprendizaje, los beneficios que ofrecen los entornos virtuales son (Segura-Robles & Gallardo-Vigil, 2013):

- El acceso al contenido es más flexible y no se restringe a las paredes de un aula.
- Posibilidad de acceder a la información desde cualquier lugar que posea conexión a internet.
- Combina distintos recursos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje
- Facilitan el aprendizaje colaborativo y cooperativo
- Las aportaciones mejoran en cuanto a calidad se refiere, gracias a la flexibilidad temporal de la que nos dota el uso de estos sistemas.
- Existe retroalimentación, no sólo con el profesor, sino con el resto de compañeros.
- Aumenta la motivación y participación de los sujetos.
- Los sujetos son conscientes y partícipes de su propio aprendizaje

Características de los EVA

En los entornos educativos, el estado afectivo de los alumnos es uno de los temas más estudiados y uno de los más importantes para lograr que los entornos de aprendizaje sean eficaces, hoy toma gran relevancia estudiar la motivación y su relación con el rendimiento académico. Investigaciones previas demuestran la correlación directa entre la motivación y el compromiso de los estudiantes, con la consiguiente relación con su éxito o fracaso (Palomares Casado, y otros, 2017; Salmerón, Rodríguez, & Gutiérrez, 2010; Valle, y otros, 2013). Mueller & Strohmeier (2010) proponen una serie de características, en relación con el sistema, que deberían cumplir cualquier EVA que usemos o diseñemos:

- Que sean fiables, es decir, que se pueda acceder a ellos sin perturbaciones tecnológicas.
- Sean seguros, que ningún usuario no autorizado pueda modificar datos personales de otros y que cada sujeto posea acceso a su historial de aprendizaje.
- Que admita varias configuraciones y pueda adaptarse a los sujetos.
- Que sea interactivo, es decir, que tantos los sujetos como el docente puedan estar en contacto entre sí.
- Debe poseer una interface amigable para los sujetos.
- Debe ser transparente respecto al conocimiento personal y conjunto de los sujetos implicados.
- Posee una estructura en la que la información sea accesible de manera rápida y sencilla.
- Las posibilidades de acceso deben ser adaptables a los sujetos participantes.

Moddle

Existen diferentes trabajos comparativos sobre entornos virtuales de enseñanza aprendizaje como los de Belanger y Jordan (2000), Novitzki (2000), De Benito (2002), Segura (2013) y de aquí podemos mencionar algunas de las importantes de Moodle. Este entorno virtual de aprendizaje facilita la gestión de cursos online, puede utilizarse desde instituciones educativas de nivel primario hasta en educación superior, posee un gran abanico de posibilidades que pueden apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje y es gratuito. Una gran ventaja es sin duda la gran cantidad de herramientas que esta plataforma proporciona, analizándolas desde los elementos que permiten construir un curso es posible hacer la siguiente agrupación (Llorente Cejudo, 2007):

- Módulo de comunicación: Se compone de tres elementos fundamentales e imprescindibles en cualquier entorno de formación totalmente a distancia o semipresencial. El correo electrónico, los foros de discusión, considerados la herramienta principal de comunicación entre todos los participantes del curso, y los chats que permitirán establecer conversaciones en tiempo real.

- Módulo de contenido de materiales: En este módulo podemos encontrarnos con varios elementos: editor de texto HTML, etiquetas, configuradas como fragmentos de texto, a través de las cuales el profesor podrá utilizar para dar una estructura lógica a la página; recursos, referidos a todos aquellos materiales que el profesor quiera presentar a través del ordenador a sus alumnos, tales como presentaciones PPT, archivos de imagen, archivos PD; lecciones, caracterizada por ser un material interactivo, una actividad, en la cual el profesor le presentará al alumno una serie de páginas que deberá recorrer y estudiar; y por último, los glosarios, a través de los cuales el profesor podrá establecer términos propios a su materia correspondiente facilitándoselos a sus estudiantes
- Módulo de actividades: Encontramos todos los elementos que faciliten al profesor, por un lado, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el curso, y por otro, la evaluación y calificación de los alumnos. Para ello se hace uso de cuestionarios, exámenes para comprobar el grado de adquisición de conocimientos por parte de los mismos, estos pueden ser de opción múltiple, de verdadero/-falso, emparejamiento, respuesta corta; diarios; para todas aquellas actividades o trabajos que no se encuentran recogidos en otros recursos de Moodle se le facilita al profesor el elemento de tarea; y por último, los talleres, a través de los cuales el profesor plantea actividades para realizar en trabajo en grupo.

El módulo de contenido de materiales, al permitir trabajar con diferentes formatos, permite abarcar una mayor cantidad de estilos de aprendizaje en los estudiantes participantes. Para efectos de esta investigación se utilizó la plataforma Moodle de la Universidad Técnica de Machala (<https://moodle.utmachala.edu.ec/cursosvirtuales/>) que posibilita la creación de cursos virtuales a los miembros de la comunidad educativa.

Educación superior: caso Ecuador

En el año 2015 se anunciaron cambios en la política en Educación Superior de Ecuador. Los más relevantes son los relativos al sistema de acceso, que dejará de depender exclusivamente del Examen Nacional de Educación Superior (ENES), también se endurecen los requisitos para optar a becas y créditos educativos. Podría decirse que el sistema ecuatoriano sufrió un estrechamiento progresivo, al priorizar determinadas áreas de estudio, lo que llegó a convertirse en el obstáculo fundamental todos los postulantes.

En base a esta realidad, el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión-SNNA, plantea como política incrementar la diversificación y cobertura de la oferta académica de la Educación Superior orientada a las necesidades de los sectores prioritarios; para determinar el porcentaje con el cual el proyecto aporta al cumplimiento de la meta del PNVB, se ha tomado como referencia el porcentaje que representa: el

número de cupos asignados por año (matrículas) con relación a la población entre 18 a 24 años de edad (valor que el indicador del PNBV toma como denominador para la metodología del cálculo). Pese a los esfuerzos por atender estas realidades no se ha podido alcanzar los resultados esperados; de ahí se plantean nuevos procesos metodológicos para cubrir esta demanda, algunas declaraciones de Augusto Barrera, titular de la Senescyt (2018), señala:

- En un país en el que solo el 9 % de los estudiantes sigue carreras a distancia, a diferencia de otras regiones donde el porcentaje es mayor, se trata de una iniciativa que facilitaría el acceso a la educación especialmente a “los adultos y jóvenes que tuvieron que dejar sus estudios o no pueden combinar actualmente la educación presencial con sus actividades laborales”

Con base en estas reflexiones se debe considerar la implicación de la tecnología en el proceso educativo, de acuerdo con Pastor Angulo (2005) debe aceptarse que las tecnologías telemáticas no constituyen un recurso inapelablemente eficaz para el aprendizaje de los alumnos, sino que resulta necesario integrarlas en un programa educativo bien fundamentado para aplicarse pedagógicamente.

Puesto que la conjunción de todos los elementos relativos al proceso educacional (objetivos, contenidos, metodologías, estrategias, actividades) son las condiciones indispensables que permiten a la telemática adquirir realmente un sentido educativo. Es decir, el reto permanente de la educación en línea, para cumplir con sus objetivos formativos, es cómo generar un impacto, una reacción, una asimilación, diferente al mero consumo mediático-informativo en el que viene encuadrado el individuo.

El desarrollo de esta propuesta investigativa permitirá, además de establecer perspectivas teóricas para futuras investigaciones en esta línea, constituirse en una alternativa viable para atender la demanda de estudiantes, provenientes mayoritariamente de los cantones de la provincia de El Oro, que no pudieron acceder a un cupo en la Universidad Técnica de Machala.

Los datos estadísticos de 2017 señalan que de 1240 postulaciones únicamente 1016 cupos son asignados, quedando un 12% de postulantes que no pueden ingresar a continuar sus estudios universitarios; demanda que se acrecienta y que podría vislumbrar solución a través de opciones on line.

Considerando además, que el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019) en su Art. 70 Modalidad de estudio o aprendizaje.- Las IES podrán impartir sus carreras y programas en las siguientes modalidades de estudio o aprendizaje:

- Presencial.
- Semipresencial.
- En línea.
- A distancia.
- Dual.

Artículo 73.- Modalidad en línea: es aquella en la que los componentes de aprendizaje en contacto con el profesor; práctico-experimental; y, aprendizaje autónomo de la totalidad de los créditos, están mediados en su totalidad por el uso de tecnologías interactivas multimedia y entornos virtuales de aprendizaje que organizan la interacción de los actores del proceso educativo, de forma sincrónica o asincrónica, a través de plataformas digitales.

Educación on line bajo estándares

E-learning se presenta como una de las estrategias formativas que puede resolver muchos de los problemas educativos con que nos encontramos, que van desde el aislamiento geográfico del estudiante de los centros del saber hasta la necesidad de perfeccionamiento constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, sin olvidarnos de las llamadas realizadas sobre el ahorro de dinero.

Es innegable el marcado aumento de cursos virtuales en diferentes áreas del conocimiento, algunos surgieron y se desarrollaron sin un marco adecuado en cuanto a metodologías técnicas, documentales y psicopedagógicas, lo que conduce a problemas de accesibilidad, interoperabilidad, durabilidad y reutilización de los materiales curriculares, disponibles en las diferentes redes de comunicación (Hilera González & Hoya Marín, 2010). Se precisa entonces, la utilización de procesos de normalización, que orienten una mejor calidad de los materiales producidos y, por consiguiente, de la calidad de la formación. Esto conduce a incorporar en estos programas el concepto de “estándar”.

Los estándares e-learning representan la posibilidad de evitar diversos problemas originados en la práctica pedagógica mediada por las TIC, entre ellos: el de portabilidad, es decir, que los contenidos se puedan mover y almacenar en diferentes plataformas; la interoperabilidad, esto es, que funcionen en distintas plataformas de hardware y software, sean reutilizables, sirvan como base para la creación de otros cursos y aplicaciones, sean accesibles y usables, que tengan metadatos para facilitar su localización. Hasta el momento, no existe una metodología única que garantice los objetivos de accesibilidad, interoperatividad, usabilidad, accesibilidad y reutilización de los materiales educativos en la red (Hilera González & Hoya Marín, 2010; Wiley, 2007).

En la búsqueda de la calidad para los programas educativos a través de e-learning se han distinguido tres etapas básicas para una correcta implementación (Salinas, 2005):

- Un enfoque tecnológico que puede considerarse de períodos iniciales –pero que, en algunos casos, perdura– y que se basa en la idea de que la sofisticación de dicho entorno proporcionará la tan ansiada calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.
- El contenido es el rey» representa una segunda perspectiva que, vaticinando el fracaso del enfoque excesivamente tecnológico, ha basado la calidad del

proceso en los contenidos y en la representación del conocimiento que estos ofrecen, teniendo en cuenta qué materiales altamente sofisticados proporcionarían la calidad.

- Un enfoque metodológico que se centra más en el alumno y que, partiendo de criterios pedagógicos, basa la calidad en una adecuada combinación, en cada caso, de decisiones que tienen que ver con la tecnología que debe utilizarse, con la función pedagógica que el entorno cumplirá y con los aspectos de organización del proceso dentro de dicho entorno.

Tabla 1. Principios que deben considerarse en la formación en línea (Palloff & Pratt, 2003, págs. 130-131):

Principio	Lección
PRINCIPIO 1. La buena práctica anima al estudiante a tomar contacto con la facultad	Lección para la instrucción en línea: el instructor debe ofrecer guías claras para la interacción con los estudiantes
PRINCIPIO 2. La buena práctica anima la cooperación entre los estudiantes	Lección para la instrucción en línea: una discusión bien diseñada facilita significativamente la cooperación entre los estudiantes
PRINCIPIO 3. La buena práctica facilita un aprendizaje activo	Lección para la instrucción en línea: el estudiante debe presentar proyectos durante el curso.
PRINCIPIO 4. La buena práctica implica un feedback rápido	Lección para la instrucción en línea: el instructor necesita ofrecer dos tipos de feedback: de información y de acuse (de haber recibido la información)
PRINCIPIO 5. La buena práctica pone énfasis en el tiempo en la tarea	Lección para la instrucción en línea: los cursos en línea necesitan una fecha tope
PRINCIPIO 6. La buena práctica comunica elevadas expectativas	Lección para la instrucción en línea: se provocan tareas, ejemplos de caso y alabanzas comunicando la calidad de los trabajos
PRINCIPIO 7. Las buenas prácticas respetan los diversos talentos y caminos de aprendizaje	Lección para la instrucción en línea: se permite a los estudiantes que elijan los temas de los proyectos y se deja que emerjan diferentes puntos de vista

Las descripciones de estos principios están presentes en el diseño de la estructura del curso, fueron analizadas y contrastadas ampliamente por el equipo de colaboradores, los casos de éxito de las universidades que aplican un sistema de estudios on line considera; por ejemplo, en Ecuador la Universidad Técnica Particular de Loja-UTPL considera los siguientes aspectos:

Tabla 2. Actividades para evaluar al estudiante (Universidad Técnica Particular de Loja, 2019)

Componente	Actividades	Recursos
Docencia	Actividades de línea asíncronas	Foro, wiki, etc.
	Actividades de línea síncronas	Video colaboración, chat, videoconferencia
Aprendizaje autónomo	Evaluación parcial	Cuestionarios en línea
	Evaluación presencial	Cuestionario
Prácticas de aplicación y experimentación	Tareas: ensayos, investigaciones, análisis de casos, actividades en laboratorios presenciales y/o virtuales, mundos virtuales, etc.	Definidos en la planificación microcurricular

Consideraciones para el diseño de cursos online

Al realizar un análisis de toda la información recopilada sobre los componentes del modelo educativo que implementan las universidades a distancia fue imposible no considerar los requisitos previos que requieren la plataforma de los estudiantes para un manejo adecuado y, la importancia que estas universidades le dan a la tutoría. Betancourt (1993), publicado por UNESCO, señala la importancia de la tutoría en todas las modalidades de estudio, para que este proceso sea exitoso debe cumplir con algunas condiciones como: ser flexible, oportuna, permanente, motivante, coherente, andragógica y respetuosa. Con base en esto proponemos dos consideraciones necesarias al pensar en aplicar e implementar cursos on line.

Consideración 1: Alfabetización informacional y competencias digitales

Al considerar el diseño de cursos en línea, la revisión de autores y perfiles que hablan de los retos del siglo XXI es imposible no considerar que una sociedad tecnológicamente creciente, multiculturalizada, donde el perfil profesional del hombre industrial estaba destinado a una transformación progresiva, casi inmediata. Alrededor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se configura una nueva manera de convivir, de relacionarse con los demás, con el entorno y con uno mismo; de trabajar y de formarse; de entender el arte, la cultura y de establecer las normas y creencias; la tecnología transforma el mundo y el modo como nos aproximamos al aprendizaje (Rangel Pico, Zambrano Valdivieso, Rueda Mahecha, & Niño Liévano, 2017).

Este escenario muestra que la educación adquiere una nueva dimensión, se convierte en el motor fundamental del desarrollo económico y social; plantea un nuevo perfil del docente del siglo XXI y señala que las instituciones educativas y los docentes se enfrentan a nuevos estudiantes, pero pocos autores establecen o esbozan el nuevo perfil del estudiante del siglo XXI, un perfil que no esté basado en sus

habilidades en las redes, el manejo de aplicaciones, cultura mediática y otros, sino un perfil que se aborde desde las competencias informacionales que requiere para convertir la información en conocimiento, un perfil de manejo de herramientas que le permita aprender a aprender y, que principalmente se centre en las habilidades en el manejo de información y alfabetización informacional que se requieren para desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

La formación en competencias es un imperativo curricular que en el caso de la competencia digital ha tenido hasta ahora una especificación poco desarrollada y diversa en sus descriptores al no existir un marco de referencia común. Desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia. Es probablemente este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía del sistema educativo con la nueva *sociedad red*. La conectividad y el equipamiento irán llegando a todas las aulas, pero será más complicado que haya un suficiente nivel generalizado de competencia digital si no hay un marco común de referencia que permita su acreditación generalizada (no como algo opcional o reservado para quienes tengan afición a las aplicaciones y dispositivos informáticos) (INTEF, 2017).

Con base en este antecedente es que consideramos que se requiere trabajar una nivelación digital a quienes participan en cursos en línea para garantizar que puedan trabajar de mejor manera en las actividades autónomas y no abandonen en curso o los programas de educación on line.

Figura 1. Competencia de información y alfabetización informacional

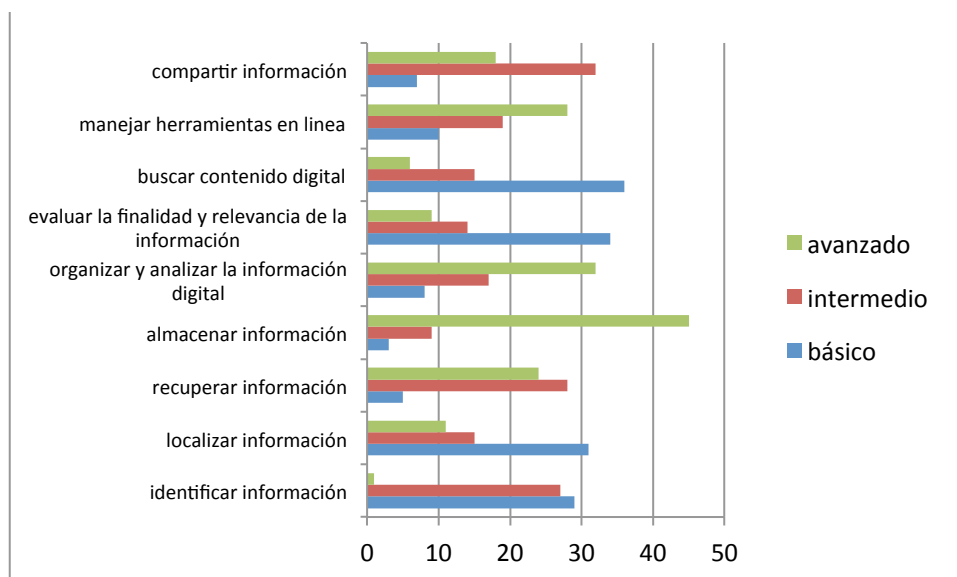


Nota: INTEF (2017).

Este análisis se plantea en base a los resultados del perfil diagnóstico realizado a los estudiantes, previo al desarrollo de la asignatura, para garantizar una mejor comprensión se establecieron niveles para la medición, entre otros ejemplos de conocimiento sobre esta competencia digital:

- Nivel básico: Soy capaz de buscar cierta información, datos y contenido digital en red mediante buscadores. Sé que los resultados de las búsquedas son distintos en función de los buscadores.
- Nivel intermedio: Sé navegar por Internet para localizar información, datos y contenido digital. Sé expresar de manera organizada mis necesidades de información y sé seleccionar la Información, los datos y el contenido digital.
- Nivel avanzado: Soy capaz de usar una amplia gama de estrategias cuando busco información, datos y contenido digital, y navego por Internet. Sé filtrar y gestionar la información, los datos y el contenido digital que recibo. Sé a quién seguir en los sitios destinados compartir información en la red (micro- blogging).

Figura 2. Perfil digital del estudiante



Nota: encuesta online.

Los resultados señalan que los estudiantes manejan los diferentes procesos relacionados al manejo de información y alfabetización informacional en niveles básico e intermedio en su mayoría. Debido a esto se consideró, como parte del contenido del curso, diseñar material relacionado al desarrollo de competencias del manejo de información y alfabetización informacional e incluirla como parte de la unidad COMPDIG en el curso; esta unidad se orientó en actividades específicas que ayuden a los estudiantes desarrollar y mejorar sus niveles de dominio digital.

Consideración 2: Tutoría académica

Los programas de tutoría académica en niveles de educación superior se centran en atender los problemas de deserción, reprobación y rezago educativo, Narro y Arredondo (2013) han enfatizado que la tutoría enlaza procesos comunicativos y de interacción por parte de los profesores, “implica una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específico. Es una intervención docente en el proceso educativo de carácter intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizaje de diverso tipo: cognitivo, afectivo, sociocultural y existencial”.

Estas reflexiones no pueden quedarse al margen al pensar en desarrollar programas formativos on line, porque muy probablemente los docentes de esta modalidad también enfrenten estos problemas sumados a otros relacionados con el aprendizaje. Por ello, al organizar las unidades del curso on line se abordó la acción tutorial desde dos modalidades (UAEM, 2015):

- Tutoría presencial: Es aquella que se realiza cara a cara y en persona, en la copresencialidad geográfica y temporal del tutor con el tutorado; ésta tiene especial significancia por la relación interpersonal que se establece entre ambos, lo cual favorece un contacto amplio y crea un clima de confianza.
- Tutoría virtual: Permite implementar acciones innovadoras y tendientes a eficientar, flexibilizar y enriquecer las acciones educativas desarrolladas, tanto por los docentes como por los sujetos en formación, de tal forma que se hace indispensable incorporar en este programa nuevas herramientas que permitan extender sus alcances y el logro de un acercamiento significativo entre el docente y el estudiante y, entre este último y su propio proceso de formación.

La *Unidad Tutorial* incluida en nuestro curso virtual incluye una agenda para citas presenciales y un chat para tutoría virtual. Estas opciones se implementan en miras de garantizar un contacto permanente del estudiante con la Universidad Técnica de Machala y proporcionar ayuda y orientación académica siempre que este lo desee.

Ilustración 1 Mensaje-Tutoría

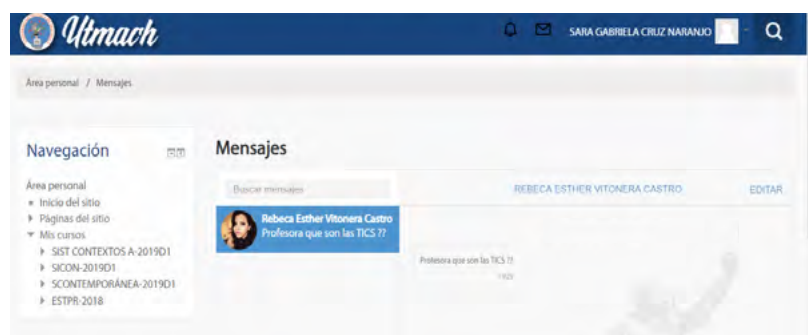


Ilustración 2 Chat-Tutoría

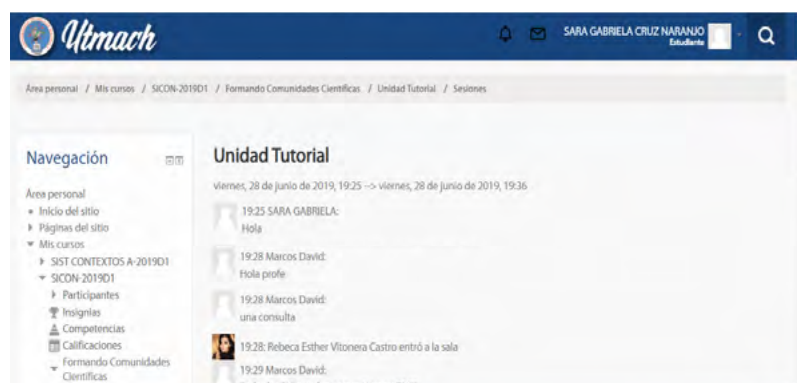
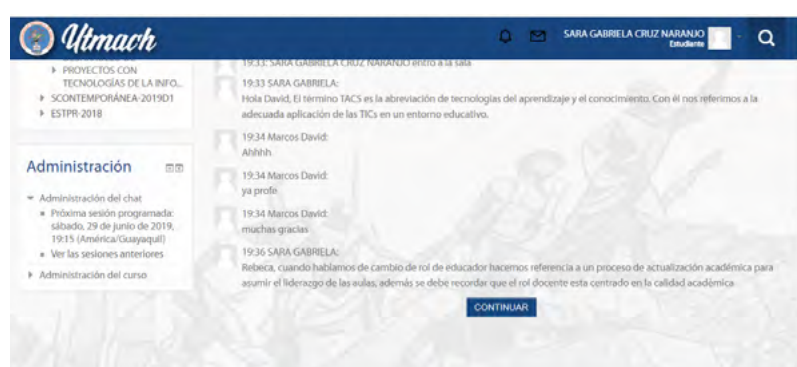


Ilustración 3 Interacción-Chat



Diseño de cursos on line

Metodología ADDIE

El Diseño Instruccional (DI) es un proceso fundamentado que tiene el efecto de maximizar la comprensión, uso y aplicación de la información, a través de estructuras sistemáticas, metodológicas y pedagógicas. Se emplea tanto para el diseño de cursos presenciales como virtuales. Su principal referente es el uso de instrucciones, para ejecutar secuencias didácticas que permitan el acercamiento al aprendizaje, ya sea que se lleve la secuencia de enseñanza-aprendizaje de manera síncrona o asíncrona. Una vez diseñada la instrucción, deberá ser probada, evaluada y revisada, atendiendo de forma efectiva las necesidades particulares del curso desarrollado (Candia García, 2016).

ADDIE resulta de las siglas de las palabras: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación. Es un modelo utilizado comúnmente en el diseño de la instrucción tradicional, pero mayormente en el medio electrónico, donde se ha demostrado ser efectivo (Yukavetsky, 2003).

Este modelo de diseño es utilizado por muchos diseñadores instruccionales profesionales para la enseñanza basada en tecnología. ADDIE ha sido casi un estándar

dar para los programas de educación a distancia de alta calidad desarrollados por profesionales, ya sea online o impresos. Una de las razones para el uso generalizado del modelo ADDIE es que es extremadamente valioso para diseños de enseñanza complejos.

Muchas universidades abiertas, tales como la Open University del Reino Unido y la OU de los Países Bajos, Athabasca University y Thompson Rivers Open University en Canadá, hacen un uso intensivo de ADDIE para gestionar el diseño de cursos de educación a distancia multimedia complejos.

El diseño instruccional ADDIE se originó en los EEUU, pero el éxito alcanzado en la Open University del Reino Unido, en el desarrollo de materiales de aprendizaje de alta calidad, influenció en muchas instituciones que ofrecían modalidades de educación a distancia en menor escala a adoptar este modelo. Debido a esto los cursos de educación a distancia se desarrollaban cada vez más online, se continuó utilizando ADDIE, y ahora es implementado por muchas instituciones para el rediseño de las clases magistrales masivas, el aprendizaje híbrido, y para cursos totalmente online.

Metodología utilizada para desarrollar el curso

Es importante mencionar que, para llevar a cabo el diseño del curso implementado con los estudiantes de segundo nivel de carrera de la Universidad Técnica de Machala, se tomó en cuenta específicamente en la fase del diseño instruccional: el perfil de los estudiantes, su contexto y perfil, entre otras características. La metodología que se aplicó en el curso fue el modelo ADDIE en sus etapas de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación y, en base al libro Metodología del Diseño Instruccional de ADDIE (Guerrero Rojo, 2019) se estructuraron de la siguiente manera:

Análisis

Se eligieron y diseñaron los contenidos del curso en base a la asignatura Sociedad de la Información y el Conocimiento que es cursada por un total de 57 estudiantes 35 de Segundo nivel A y, 22 estudiantes de Segundo nivel B; el diseño del curso virtual contó con el respaldo de un docente de Didáctica, el diseño instruccional se realizó de la siguiente forma:

- Elaboración de plantillas: Programa del curso, Dosificación, Unidad Introductoria, Desarrollo de las unidades de contenido (4 unidades, más la unidad introductoria).
- Asesoría a través de videoconferencias debidamente programadas (1 por semana), para lograr un contacto visual y auditivo de las dudas que surgieron en cada uno de los procesos que se llevaron a cabo.

Diseño

El diseño se estructuró de la siguiente forma:

- Conformación de equipos de trabajo: para el diseño de los cursos se contó con un diseñador instruccional, un asesor didáctico y un docente de la asignatura.
- Estructuración de los cursos de la siguiente forma: Programación del curso, dosificación, unidad introductoria y cada una de las unidades didácticas, tal como se muestran en las siguientes plantillas:

Tabla 3. Diseño de plantillas

Plantilla del programa del curso	Plantilla de dosificación de cada unidad didáctica	Plantilla de la unidad introductoria	Plantilla de contenido de cada unidad didáctica
Descripción del curso	Unidad de tiempo	Bienvenida	Introducción a la unidad
Audiencia	Nombre de la unidad	Introducción al curso	Introducción a la unidad
Objetivos	Contenido	Público al que va dirigido	Objetivo
Duración y unidades valorativas	Actividades	Objetivos/resultados de aprendizaje	Temario
Contenido	Observaciones	Temario	Desarrollo de contenidos
Metodología		Metodología	Actividades: nombre de la actividad, tipo de actividad, objetivo, instrucciones, fecha de entrega, criterios de evaluación.
Requisitos		Evaluación	Unidad Tutorial
Equipo docente		Unidad COMPDIG	

Nota: adaptado de Sicán (2014).

Desarrollo

El desarrollo del trabajo se llevó a cabo de forma presencial: el proceso de asesoría, diseño instruccional y reuniones de trabajo. La elaboración de cada una de las plantillas, se conformó equipo de trabajo que incluyó: Experto y e--tutor del curso, el cual se encargó de estructurar los contenidos, competencias, actividades, evaluación formativa y sumativa de una forma preliminar. Al respecto, el diseño instruccional implicó:

- Revisar cada plantilla generada por el experto.
- Observar que se cumpliera con los requisitos ya establecidos para cada plan-

tilla en cuanto a contenido, temario, dosificación, estructura, forma y desarrollo de actividades.

- Sugerir actividades y/o instrucciones encaminadas al aprendizaje individual y colaborativo de acuerdo a cada curso, utilizando distintas herramientas de la web 2.0 de forma sincrónica y asincrónica.
- Informar periódicamente del avance de cada plantilla correspondiente a cada unidad didáctica al equipo de trabajo.
- Realizar el Diseño Instruccional de cada una de las unidades en que se desarrolló el contenido del curso.

En esta fase de desarrollo, se priorizaron las necesidades del estudiante, como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: los objetivos, competencias, temario, carga académica y realización de actividades grupales e individuales que estuvieron focalizados para que, al momento de la implementación de los cursos, el estudiante no tenga dificultad en desarrollar el contenido y se logaran los objetivos propuestos.

Ilustración 4 Curso on line



Implementación

Esta fase se programó para el período académico 2018-D2, que comprende el periodo entre septiembre 2018 y febrero 2019.

Evaluación

Cada una de las fases fue evaluada para su buen desarrollo en cada uno de sus componentes. Para el diseñador instruccional se utilizó una plantilla de contenidos del curso, con los siguientes elementos de verificación: programación del curso, dosificación, unidad introductoria y cada una de las unidades didácticas, tal como se describió en la tabla 1.

Evaluación de la implementación del diseño instruccional

Para evaluar el desarrollo del diseño instruccional, haciendo uso del modelo ADDIE, se diseñó una plantilla en base a las siguientes consideraciones:

- Rubrica formativa para la evaluación del diseño instruccional. En este instrumento se verificaron aspectos como: comunicación fluida, consideración de sugerencias, si se trabajó conforme al calendario, si se motivó a continuar trabajando y si las recomendaciones y sugerencias fueron claras. Todos estos aspectos fueron evaluados por el equipo de trabajo.
- Rubrica sumativa para la evaluación del diseño instruccional haciendo uso del modelo ADDIE: en ella se evalúan los siguientes aspectos; habilidad de utilización de la herramienta, coherencia de los conceptos, calidad de análisis y redacción, ortografía, creatividad, instrucciones claras, aplicación de imágenes, diagramas y esquemas, diseño de e-actividades, referencias y entrega. Este proceso requirió una ponderación sumatoria que reflejan desde un resultado insuficiente que significa un trabajo no aceptable; calificación bien, que significa trabajo aceptable y, calificación excelente que representa el resultado ideal. Esta rúbrica también refleja una ponderación numérica relativa según los resultados, que permitió medir la calidad del diseño instruccional aplicado al curso.

Objetivo general

- Diseñar un prototipo para estudios online en la Universidad Técnica de Machala con base en buenas prácticas aplicadas a esta modalidad.

Objetivos específicos

- Determinar los factores que favorecen la implementación de la modalidad de estudios online en la UTMACH.
- Establecer beneficios y desafíos de la enseñanza aprendizaje on line.

Metodología

Además, se realizó investigación bibliográfica, para identificar las buenas prácticas de la educación online y casos de éxito en el país. La revisión de artículos científicos se realizó en las bases de datos Latindex, Dialnet, SciELO, RedALyC, Scopus y Web of Science (WOS).

La primera condición para trabajar con las buenas prácticas es que éstas existan, la segunda es la necesidad de hacerlas visibles y la tercera ha de referirse necesariamente a la fluidez y contextualización inevitable del término. (Zabalza, 2012). Se considera además, los criterios de buena práctica según UNESCO (2015) los cuales son:

1. Fiabilidad, que se refiere a la probabilidad del buen funcionamiento de algo que ofrece seguridad, en orden a conseguir buenos resultados. Implica repetir una acción en diferentes contextos, pero en situaciones semejantes.
2. Innovación, que implica cambio y modificación de la situación existente. Exige introducir alguna novedad.
3. Efectividad, que se refiere a la capacidad de producir el resultado que se desea o espera, demostrando su impacto en la mejora.
4. Sostenibilidad, que se refiere a la capacidad de mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos, hasta que la situación haya mejorado, o sea reemplazada por otra.
5. Contrastabilidad y transferibilidad que implica ejecutar un proceso de manera óptima en otro contexto con el fin de constatar los resultados y analizar las coincidencias y discrepancias. Para que esto sea posible, la práctica debe estar documentada para servir de referente a otras y facilitar la mejora de sus procesos. Solo de este modo, el conocimiento se puede trasladar más fácilmente para que otro grupo, usándolo como referente, pueda operativizarlo en otro contexto.

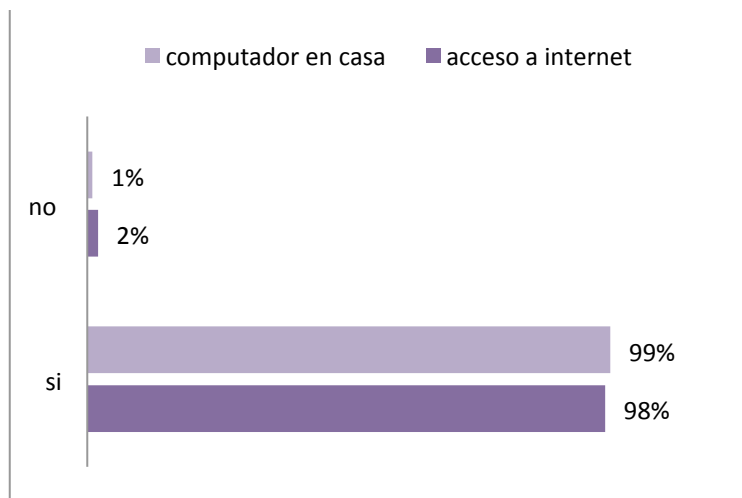
Tal como sugieren Valenzuela y Flores (2012) la investigación cualitativa se enfoca en la experiencia subjetiva del individuo y en describir los significados de las experiencias vividas por las personas, respecto de un concepto o fenómeno; esto es, precisamente lo que se pretende con este artículo. En esta investigación, se priorizó el estudio descriptivo con la finalidad de indagar las prácticas y perfiles de los participantes de los cursos on line.

A partir de los resultados de la revisión teórica de artículos científicos se elaboró una encuesta online, dirigida inicialmente a 256 estudiantes de la carrera Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Universidad Técnica de Machala, para averiguar:

Datos demográficos y disponibilidad de Tecnología (Internet y Computador)

La población objeto de estudio, los 256 estudiantes de Ciencias Experimentales al ser consultados sobre disponibilidad y acceso a tecnología, casi la totalidad de los jóvenes cuentan con internet y computador en casa.

Figura 3 Disponibilidad de Tecnología



Nota: encuesta online.

Materiales y métodos

Debido a las características de la investigación, la investigación actual aplicó el paradigma cuantitativo. Según Creswell (2013), este enfoque es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no puede saltar o pasar por alto los pasos. El orden es riguroso, aunque, por supuesto, cualquier fase puede ser redefinida. Eso se basa en una premisa, una idea que se está enmarcando y, una vez delimitada, busca objetivos y se derivan preguntas, se revisa la literatura y se utiliza un marco teórico o una perspectiva.

Este proceso es construido. A partir de las preguntas, se establecen hipótesis y se determinan las variables; un plan es elaborado para demostrar las hipótesis resultantes; este tipo de investigación permite que las variables se midan en un contexto específico; las medidas obtenidas se analizan utilizando métodos estadísticos, y se extraen una serie de conclusiones.

Con base en el enfoque cuantitativo, se utilizó un diseño de investigación descriptiva correlacional, debido a que se realizó una única medición de las variables en estudio y se llevó a cabo en una sola muestra para establecer relaciones. Además, Creswell (2013) afirma que los estudios de correlación tienen como objetivo determinar el grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto particular.

A menudo solo se revisa la asociación entre dos variables, pero los enlaces entre tres o más variables también suelen ubicarse. Este tipo de relación entre las variables no implican causalidad. Además, la fuerza de la correlación se basa en la distancia de +1 o -1, los valores más cercanos a -1 indican una relación robusta negativa o inversa, esto significa que cuando una variable aumenta, la otra disminuye;

Por otro lado, los valores más cercanos a +1 representan una correlación robusta positiva o directa, lo que significa que ambas variables disminuyen o aumento (Lagos & Zapata, 2010) .

El proceso de indagación se llevó a cabo con 256 estudiantes de la carrera de Pedagogía de Ciencias Experimentales de la Universidad Técnica de Machala, quienes fueron parte de una investigación en línea sobre datos demográficos, causas por las que optarían por estudios on line y, como parte de un perfil del estudiante desde una perspectiva educativa, que destrezas posee sobre la gestión de sus hábitos de estudio, y sus habilidades en el manejo de tecnología; y es que la Sociedad del Conocimiento exige un cambio de mentalidad para adaptar las metodologías docentes en base de las posibilidades que ofrece el entorno digital para enseñar de forma distinta al nuevo perfil de estudiantes nativos digitales.

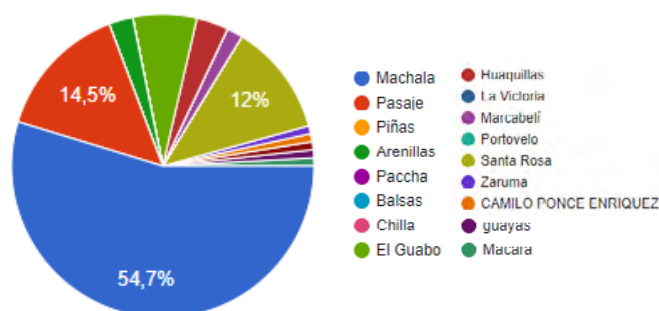
Una vez obtenida la información y los resultados de los alumnos, los datos se analizaron mediante el programa informático SPSS versión 22. El orden de clasificación de Spearman, la correlación (no paramétrica) se usó específicamente porque la población de la muestra y la variable de estudio fueron ordinales.

Resultados y discusión

Datos demográficos

Los datos demográficos reflejan que más del 45% de la población estudiantil se debe trasladar a la ciudad de Machala para recibir clases.

Figura 4. Lugar de Residencia



Nota: encuesta online.

En relación a la educación muchos estudios coinciden en destacar la importancia de ampliar la cobertura en todos los niveles de enseñanza, para permitir a los jóvenes mejores condiciones de acceso a la educación; y es que el vínculo entre juventud y sociedad admite una tercera estrategia de abordaje, relacionada con las dificultades del proceso de integración social que los jóvenes intentan recorrer en su tránsito a

roles adultos (CEPAL; FNUAP, 2000), y que las propias políticas públicas procuren facilitar a través de diversas iniciativas que garanticen el acceso y permanencia en el sistema educativo.

En este caso, quienes viven más lejos del único centro de Educación Superior estatal en la provincia de El Oro, que como se muestra en los resultados también atiende a poblaciones aledañas provenientes de otros cantones, tienen menores posibilidades de concluir sus estudios universitarios. Es importante señalar que la educación es un componente clave del mejoramiento de la calidad de vida de las personas y, concluir una carrera y obtener un título universitario mejora sustancialmente el bienestar y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y por consiguiente de sus familias.

Factores que influyen al optar por una modalidad on line

Al ser cuestionados sobre las causas por las que optarían por una modalidad de estudios on line entre sus principales razones están: obligaciones laborales y de mantenimiento económico, residencia alejada de la Utmach y problemas de movilización.

Figura 5 Factores para elección de Estudios on line



Nota: encuesta online.

Sobre educación a distancia y otras modalidades se han elaborado diversos estudios, cada uno aborda una perspectiva específica, por ejemplo el de UNESCO (2002), su documento Aprendizaje Abierto y a Distancia, consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias, muestra las tendencias regionales en algunos países; Monsalve (2011) la aborda desde un constructo social, al mencionar que esta modalidad suele estar asociada con concepciones populares que señalan que se realizar esporádicamente, García Aretio (2002), Saba (2003), Florido y Florido (2003), Begoña (2004) y Cabral (20011) hablan de sus características y colocan al estudiante como protagonista de estos procesos porque al ser un proceso autónomo es fundamental que él sea responsable, interactúe en la plataforma y sea consciente de su autonomía.

Se hace énfasis en el estudiante tiene la comodidad de aprender desde cualquier lugar y también de gestionar su tiempo, y esto le da la posibilidad de complementar la educación con cualquier otra actividad, ya sea doméstica o profesional (Florido Bacallao & Florido Bacallao, 2003). Pero, no se ha abordado, al menos no a profun-

didat en el país, ¿por qué el estudiante optó por esta modalidad? ¿Qué razones lo llevaron a cursar su carrera on line? Considero que se ha dejado de lado la realidad socioeconómica del estudiante o sus responsabilidades y compromisos con el bienestar de su familia, en nuestros resultados encontramos indicaciones asociados a obligaciones laborales, en jóvenes de una universidad pública, que ponen en riesgo la continuidad de sus estudios presenciales y que se convierten en un causal para elegir una modalidad on line gratuita.

Gestión de aprendizaje

En relación a la gestión de su aprendizaje, los estudiantes señalan que sus habilidades más desarrolladas son ser cuidadosos con las indicaciones que da el docente para realizar una actividad/tarea, aprovechan recursos y aplicaciones digitales que sugieran los docentes, y consideran que se encuentran motivados para realizar las actividades de estudio.

Figura 6. Gestión de aprendizaje



Nota: encuesta online

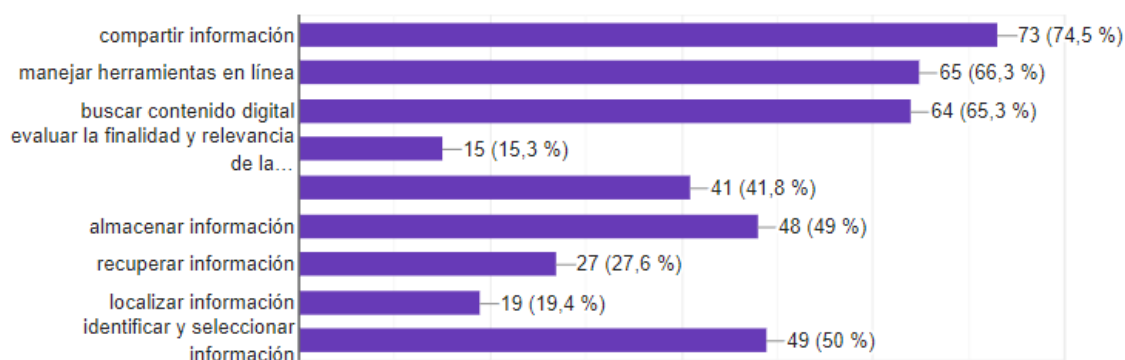
Las investigaciones sobre estilos y estrategias de aprendizaje se relacionan con las habilidades de gestión del aprendizaje en los estudiantes, los estilos de aprendizaje suelen ser considerados como “una predisposición a adoptar una estrategia de aprendizaje particular independientemente de las demandas de las tareas de aprendizaje” (SCHMECK, 1983, pág. 233), y estos a su vez se relacionan con la gestión del tiempo y el rendimiento académico de los estudiantes (Pérez González, García Ros, & Talaya González, 2003).

A esto se puede añadir lo que menciona Camacho (2015) sobre los alumnos adultos, conforme a sus experiencias, tienen mayor control de su propio aprendizaje (aprendizaje autodirigido y, según la etapa de vida, el estudiante adulto cuenta con características de aprendizaje que se desarrollan en dicho proceso; estas características deben ser abordadas y monitoreadas en programas de educación on line, esta investigación propone una alternativa de seguimiento y retroalimentación a través de la unidad tutorial.

Habilidades en el manejo de información

Sobre las habilidades en el manejo de información, consideradas parte del perfil digital, los resultados muestran que las opciones menos puntuadas son las que se refieren a evaluar la finalidad y relevancia de la información, localizar información académica, identificar y seleccionar información; estos datos respaldan la importancia de incorporar el módulo de nivelación digital en la parte introductoria del curso on line.

Figura 7.. Habilidades en el manejo de información



Nota: encuesta online.

Camacho (2015) menciona que al analizar las competencias digitales para desempeñarse y aprender adecuadamente mediante e-learning se aborda una necesidad de alfabetización digital que se vive de manera diferente según la edad, experiencia y aproximación a las herramientas informáticas. Además, Revuelta (2011) asevera que la competencia digital implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información. La capacidad del manejo crítico de la información cobra una importancia vital en los entornos virtuales, y las personas deben contar con las habilidades necesarias para acceder a bases de datos en Internet.

Lozano (2010) menciona que la sociedad del conocimiento promueve las habilidades de la información, es decir, la capacidad de una persona para reconocer sus necesidades de información, localizarla, recopilarla, evaluarla y utilizarla de manera efectiva. Esta investigación aborda los resultados y propone la unidad de *nivelación tecnológica* como una iniciativa para acercar a los estudiantes a la sociedad del conocimiento ya que, aplicando estas competencias, el proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales se convierte en un verdadero proceso de ayuda al centrarse en el estudiante y no únicamente en la transmisión de conocimientos.

Conclusiones

El proceso de revisión y análisis documental permitió identificar casos de éxito en universidades de distintas partes del mundo que tiene amplia experiencia en modalidades on line y a distancia; en los mejores escenarios ha sido fundamental trabajar bajo estándares, contar con una adecuada plataforma de gestión del aprendizaje, realizar una revisión de los procesos que incluye el desarrollo de una asignatura en función del modelo educativo que se ejecuta y, aplicar un enfoque metodológico centrado en el alumno. La construcción de programas de estudio on line requiere la estructura y trabajo colaborativo de un equipo claramente definido que apoye al docente de asignatura en cuanto a procesos didácticos aplicables a esta modalidad y, que garantice el adecuado diseño y ejecución de los cursos.

Entre los factores que favorecen la implementación de estudios on line están las consideraciones y actividades programadas para evaluar al estudiante, en base al modelo implementado por la UTPL, la importancia de analizar las competencias digitales y de alfabetización informacional con las que cuentan los estudiantes al iniciar los procesos académicos, potenciar las destrezas de gestión del aprendizaje para mejorar los hábitos de estudio, elemento que es soporte vital para estudiantes on line debido a que no existen figuras presenciales que recalquen la importancia de realizar las diversas tareas, sino que estos procesos se desarrollan como elección propia del estudiante y reflejan sus niveles de motivación para obtener un título de tercer nivel; y, dar a la tutoría académica el espacio relevante que requiere para apoyar las modalidades de estudio presencial y on line.

Aplicar procesos de estudio mediante cursos on line permitiría a más del 50% de los estudiantes de Ciencias Experimentales superar algunas de las circunstancias relacionadas con soporte económico, movilidad y residencia que en algún momento pueden convertirse en causales de abandono escolar; sino, que además permitirán atender a más del 80% de los jóvenes que cada periodo académico no pueden obtener un cupo para continuar sus estudios universitarios-datos de postulación del primer semestre del 2017 en la UTMACH.

La Universidad Técnica de Machala tiene un camino avanzado en la implementación y manejo de una Plataforma de Gestión del Aprendizaje-LMS que se ha institucionalizado, circunstancia que podría aprovecharse como base para la estructura de los cursos on line; pero enfrentar este proceso requiere un sólido compromiso del equipo de trabajo y docentes involucrados en cuanto a planificación y diseño de contenidos para las asignaturas, integración y desarrollo de contenidos digitales, innovación y uso de la tecnología digital en forma creativa, capacitación y actualización permanente; circunstancias que si bien podrían sortearse con un plan de fortalecimiento tecnológico y curricular se podría convertir en un limitante para iniciar los programas de forma continua de acuerdo a las planificaciones semestrales que deben cumplir los centros de educación superior del país.

Referencias

- Barrera, A. (2018). *Senescyt presenta nuevo programa de educación superior*. (D. Expreso, Entrevistador)
- Begoña Tellería, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 209-222.
- Belanger, F. y Jordan, D. (2000). Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and techniques. *Hershey, Idea Group Publishing*.
- Betancourt Maya, A. (1993). *La Educación a distancia y la función tutorial*. UNESCO.
- Bustos Sánchez, A. y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 163-184.
- Cabral Vargas, B. (2011). *La educación a distancia desde la perspectiva bibliotecológica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camacho Yáñez, I., Gómez Zermeno, M. G., & Pintor Chávez, M. M. (2015). Competencias digitales en el estudiante adulto trabajador. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 10-24.
- Candia García, F. (2016). Diseño de un modelo curricular E-learning, utilizando una metodología activa participativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- CEPAL; FNUAP. (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile.
- CES. (2019). *Reglamento del Regimen Académico*.
- Chan Núñez, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia*, 48, 1-32.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Disponible en: <https://bit.ly/33oJoKS>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- De Benito, B. & Salinas, J. (2002). *Webtools: aplicaciones para sistemas virtuales de formación. Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Aljibe.
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Plaza y Janés.
- Florido Bacallao, R. y Florido Bacallao, M. (2003). La Educación a Distancia, sus retos y posibilidades. *Revista Eticanet*.

- García Aretio, L. (2002). La educación adistancia: de la teoría a la práctica. *Ariel*.
- Guerrero Rojo, D. (2019). *Metodología del Diseño Instruccional ADDIE*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Hilera González, J. R. y Hoya Marín, R. (2010). *Estándares de E-Learning: Guía de Consulta*. Universidad de Alcalá.
- INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lagos, J. & Zapata, P. (2010). Learning styles, a correlational study in engineering students. *IEEE ANDESCON*.
- Llorente Cejudo, M. C. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. *Comunicar*, XV(28), 197-202.
- Lozano, A. (2010). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración*. Trillas.
- Monsalve Gómez, J. (2011). Importancia de la educación a distancia en la actualidad. *Lámpsakos*, 20-22.
- Mueller, D. & Strohmeier, S. (2010). Design characteristics of virtual learning environments: An expert study. *International Journal of Training and Development*, 209-222.
- Narro Robles, J. y Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141).
- Novitki, J. (2000). *Asynchronous learning tool: what is really needed, Wanted and Used? En Web-based learning and teaching technologies: opportunities and challenges*. Idea Group Publishing.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student: A Profile and Guide to Working with Online Learners*. Jossey Bass Wiley.
- Palomares Casado, T., Fernández Aguirre, K., Modroño Herrán, J., González Velasco, J., Sáez Crespo, F., Chica Páez, Y. y Bilbao Zulaica, P. (2017). Las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: influencia sobre la motivación, el autoaprendizaje y la participación activa del alumno. *Revista de Psicodidáctica*, 1(12), 51-78.
- Pastor Angulo, M. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 60-75.
- Pérez González, F., García Ros, R. y Talaya González, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 59-74.

- Rangel Pico, A., Zambrano Valdivieso, O. J., Rueda Mahecha, Y. & Niño Liévano, F. (2017). Habilidades para el siglo xxi, nuevos contextos, nuevas capacidades... ¿Está preparado el maestro Colombiano? *Boletín REDIPE*, 135-138.
- Revuelta Domínguez, F. (2011). Competencia digital: desarrollo de aprendizajes con mundos virtuales en la Escuela 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: a pragmatic paradigm. . En *Handbook of distance education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. *Seminario Internacional: La Calidad de la Formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior*.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 163-171.
- Schmeck, R. (1983). Learning styles of college students. En *Individual differences in cognition*. Academic Press.
- Segura-Robles, A. y Gallardo-Vigil, M. Á. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje: nuevos retos educativos. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*.
- Sicán Chajon, S. I., Son Simón, L. E. y Fernández Morales, K. (2014). Implementación del modelo ADDIE en el diseño instruccional del Curso de Inglés Básico de la Universidad Gerardo Barrios de El Salvador. *ResearchGate*.
- Sierra Varón, C. A. (2012). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Revista Panorama*, 9.
- Tirado Morueta, R. y Martínez Garrido, J. M. (2010). Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones. *Revista de Educación*, 297-328.
- UAEM. (2015). *Manual de Acción Tutorial para la Educación Media Superior*. Morales.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia*. Editorial Trilce.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2015). *Management of Social Transformations (MOST) Programme*. UNESCO.
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2019). *Modalidad a distancia UTPL*. Obtenido de Modalidad a distancia UTPL.
- Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa (eBook)*. Digital Tecnológico de Monterrey.

- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., Rosário, P., & Inglés, C. (2013). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-17.
- Wiley, D. (2007). *Estándares de e-learning. Buenas practicas en e-learning*. Madrid: Univesidad a Distacia de Madrid.
- Yong Castillo, É., Nagles García, N., Mejía Corredor, C. y Chaparro Malaver, C. E. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 81-105.
- Yong, E. y Bedoya, D. (2016). *De la educación tradicional a la educación mediada por TIC: Los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Virtual Educa.
- Yong, E. y Nagles, N. (2014). Resumen Ejecutivo, Maestría en Gestión de la Educación Virtual. Universidad EAN.
- Yukavetsky, G. (2003). *La Elaboración de un Módulo Instruccional*. Humacao.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17.





Responsabilidad social
universitaria: un escenario para
el desarrollo humano.
Aproximación a su
posicionamiento en Colombia

Responsabilidad social universitaria: un escenario para el desarrollo humano. Aproximación a su posicionamiento en Colombia

Lilian Andrea Ramírez Carranza
Javier Isidro Rodríguez López

Autores

Responsabilidad social universitaria: un escenario para el desarrollo humano. Aproximación a su posicionamiento en Colombia

Lilian Andrea Ramírez Carranza

Economista, Magister en Estudios Interdisciplinarios sobre el Desarrollo, especialista en Organizaciones, Responsabilidad Social y Desarrollo, Pedagogía y Docencia Universitaria y en Gerencia de Producción y Operaciones. Líder e investigadora en procesos de educación superior, responsabilidad social, desarrollo humano, emprendimiento e innovación. Actualmente es la Decana del programa de Economía de la Universidad Piloto de Colombia.

Javier Isidro Rodríguez López

Enfermero, Especialista en Gerencia de Instituciones de Salud, Magíster en Gestión Empresarial Ambiental. Actualmente es Representante Legal de Growing Up Foundation y desde allí lidera la campaña Latinoamericana U-Nursing LatAm con más de 6000 enfermeros en 26 países. También es coordinador de la Facultad de Medicina de la Universidad Antonio Nariño.

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.5>

Resumen

La responsabilidad social universitaria (RSU), se ha convertido en un instrumento fundamental en la gestión de varias universidades en Latinoamérica, esto ha invitado a las instituciones promotoras de esta iniciativa a realizar un ejercicio juicioso sobre el quehacer de las universidades y su impacto en sus grupos de interés. El escenario más importante de actuación con de las universidades es el proceso de transformación de sus estudiantes, quienes llevarán consigo la responsabilidad de trabajar por la construcción de un mejor mundo para las generaciones venideras. Desde esta mirada la universidad debe trabajar cada día por innovar en sus procesos de formación desde las dimensiones del desarrollo humano. Por lo cual priorizar el desarrollo humano, teniendo en cuenta sus dimensiones contextuales, integradoras, la ética en los escenarios de formación, investigación, proyección social y gestión, que permitan la inclusión de las herramientas que brinda autores como Amartya Sen y Martha Nussbaum desde la teoría del desarrollo humano. En esta perspectiva la RSU se convierte en la herramienta ideal para repensar, construir e innovar los diferentes modelos o enfoques que implementan las universidades desde su autonomía, su misión, su visión y sus principios fundacionales.

Palabras claves: responsabilidad social universitaria, desarrollo humano, capacidades, impacto.

Introducción

La responsabilidad social universitaria ha tenido una evolución histórica ligada las crisis universitarias, son momentos históricos que siempre han estado dándole paso a los procesos de evolución educativa en diversas naciones.

Empecemos con los sucesos en Bolonia sobre la migración de estudiantes al norte de Italia desde el s. XII, los conflictos generados entre las autoridades y la academia en siglos posteriores, el importante surgimiento de las escuelas especiales y la Universidad Imperial en Francia con Napoleón al frente. Para esta época un reto se centraba en las relaciones entre la investigación y la docencia donde se discutía cuál era la función legítima de las universidades. Como resultado después de dos siglos se reconoce que la investigación científica y el trabajo libre desinteresado, también es parte de su actuar, no solo centrado en la enseñanza.

Al inicio del siglo XIX habían surgido a nivel global casi 50 claustros universitarios, más de la mitad en territorio europeo. Al empezar el siglo XX se encuentran un total de 411 instituciones de ellas 26 en Latinoamérica. Todas permeadas sobre la tendencia de la época enfocadas en la especialización del trabajo, como lo menciona Max Weber en 1918, se generó una fragmentación de la ciencia entrando a un estadio de especialización sin reversa (Borrero, 2002).

Uno de los primeros avances de intervención comunitaria de las universidades se da a mediados del siglo XIX dando formación empresarial al sector vinicultor y educación a jóvenes de la clase trabajadora en Inglaterra. Posteriormente a consecuencia de los movimientos estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba a inicios del siglo XX se aborda por primera vez el concepto de extensión entendida como la vinculación de la universidad para abordar las necesidades de la sociedad. Todo lo anterior basado en los conceptos de las universidades populares de (Max Scheler) se concreta años más tarde por las propuestas del Congreso Americano de Estudiantes, desarrollándose en varios países suramericanos, dejando a la extensión como parte del ideario del programa de movimiento de la reforma universitaria (Borrero, 2012; Bralich, 2007; Cano, 2014; Noble, Valencia y Ortega, 2012).

Entre los años sesenta y setenta del siglo XX, las crisis en las universidades motivaron nuevamente a los movimientos estudiantiles. La crítica estuvo centrada en las cuestiones históricas, políticas, sociales donde se resaltaba la incapacidad de las instituciones educativas a responder a las necesidades socio-ambientales producto de la industrialización, el consumismo, la inequidad, el desempleo y la pobreza.

De acuerdo a lo anterior, se afianza aún más la extensión en las instituciones educativas, está estableciéndose como función sustantiva durante muchos años con acciones en contra de la marginación de los sectores populares, intervenciones que se relacionan con los objetivos universitarios, sea en el ámbito nacional o regional. Aun así, el crecimiento en matrículas, la privatización, las tendencias en evaluación, acreditación y el mismo hecho de verse como una función externa de la vida universitaria lleva que la extensión no sea un tema de importancia para los investigadores y algunos procesos pedagógicos (Noble, Valencia y Ortega, 2012).

El efecto de querer impulsar el ámbito social desde la academia ha llevado a generar el termino proyección social, con tan diversas acciones que no es claro su foco central, se puede resaltar, el ampliar la cobertura a poblaciones que no tienen acceso a la educación, actividades culturales, actos de intervención en salud, vivienda, siembra de plantas, limpieza, entrega de medicinas entre otras (López, 2010). Estas concepciones basadas en la solidaridad hacia las poblaciones más vulnerables, principalmente desarrolladas por actores voluntarios docentes o estudiantes, que deciden emprender proyectos fuera de la universidad con apoyo o no de la institución. Como resultado de las intervenciones se generan lazos de relación entre los beneficiarios y los voluntarios, se fortalecen ciertas habilidades en los participantes, pero las acciones se ven limitadas, si no se genera escalamiento para su financiamiento o se vinculan procesos que integren el currículo y la agenda de investigación de la institución educativa (Vallaes, de la Cruz y Sasía, 2009).

Dando continuidad al proceso evolutivo, en la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, llevada a cabo en París en 1998, se definieron aspectos relacionados con la responsabilidad social en las universidades, estas deben tener orientaciones en prospectiva que permitan dar solución a las necesi-

dades sociales, infundiendo a los estudiantes valores y la posibilidad de desarrollar sus propias capacidades con sentido de enfoque humanista. Igualmente estableció, contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios, comprometidos con la defensa de los derechos humanos, reforzando así el servicio a la sociedad y en especial sus actividades para eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y la enfermedad, utilizando principalmente enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en el análisis de los temas y los problemas (UNESCO, 1998).

Posteriormente, en la Declaración de Talloires, se plantean las responsabilidades cívicas de la educación superior, resaltándose el potencial de actuación de los estudiantes como actores sociales en las actuales y realidades futuras. Para lograrlo el compromiso depende de las instituciones de educación superior logrando que los grupos de interés internos y externos confluyan en programas de beneficio social (Declaración de Talloires, 2005).

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un tema que está en construcción a nivel mundial y que para el ámbito Latinoamericano se inicia en la primera década del siglo XXI, desarrollándose a partir de la reflexión de los bajos resultados de las funciones sustantivas de la educación superior de cara a los problemas que enfrenta la región en términos socioeconómicos, sociopolíticos, socioculturales y socioambientales. Llevando así al desarrollo de diversas iniciativas universitarias y múltiples discusiones en torno a las siguientes preguntas ¿qué significa ser una universidad con sentido de responsabilidad social? y ¿cómo desarrollar acciones estratégicas que permitan la consolidación de políticas, escenarios, estrategias que desarrollen el concepto de RSU?

En ese contexto, nace el proyecto chileno Universidad Construye País (UCP) de la Universidad de Chile, en el que participaron 13 universidades de ese país permitiendo la participación de autoridades educativas, académicos y estudiantes han confluído en el surgimiento de este proyecto. La manifestación de los representantes de estas instituciones educativas se orienta en colocar en un proyecto en común, el desarrollo humano para todos y que desde ahí se definan las acciones específicas de la función universitaria (Álvarez, Cerda, Huertas y León, 2010, Jiménez, Ferari y Delpiano, 2006).

Otros de los espacios de integración en torno a la naciente RSU son la Red Universitaria promovida por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que se centró en un espacio de intercambio de ideas, experiencias, la formación de ética y capital social en las universidades, llegando a un total de 200 profesores de 19 países (Wagenberg, 2005; Martí, 2013); paralelamente la red de RSU de AUSJAL fortalece la comunicación e intercambio entre las universidades jesuitas de América Latina (Harrington, 2017).

De igual manera se siguieron dando proyectos de unión, incluyendo el Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), que desde 2012 viene integrando diversos actores para posicionar a nivel regional la

RSU Entre las actividades desarrolladas en el marco de este organismo se destacan foros virtuales (Universidad Veracruzana, s.f), la creación del Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria OMERSU A.C, con el respaldo de la Universidad de Autónoma de Yucatán (OMERSU, s.f; Vallaey, F, 2018). Actualmente la Unión de Responsabilidad Social Universitaria es uno de los organismos que ha generado mayor vinculación abierta y voluntaria de diversos actores que trabajan la RSU, integrando a través de su plataforma web y desarrollando eventos anuales para toda la región (URSULA, s.f).

Colombia no se queda atrás, ejemplo de ello es el Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria (ORSU), el cual ha dinamizado desde el año 2007 el debate y la socialización de experiencias en el ámbito nacional de RSU, así como la generación de proyectos comunes entre sus vinculados. Actualmente ha venido trabajando en la creación de indicadores para medir la implementación de la RSU, en forma independiente de la proyección social o la extensión (ASCUN, s.f.).

Responsabilidad social universitaria

Teniendo en cuenta toda esta evolución histórica de la RSU, aún se viene madurando desde la visión de diferentes autores, comprendiendo en primer lugar, que se comparte que las universidades son organizaciones inmersas en la sociedad cuya característica principal es crear valor en lo público. También a lo que refiere a la formación de profesionales cuyo impacto se verá en la sociedad difiere de las exigencias en los objetivos y motivaciones de las empresas en general.

En esa perspectiva se puede decir que existen dos miradas sobre las cuales pueden implementarse los escenarios de actuación de la RSU; por una parte, se establecen acciones enmarcadas en realizar acciones de ayuda a grupos que presentan diferentes tipos de vulnerabilidades, por otra lado, las instituciones que parten de entender que la responsabilidad social nace del objeto social de la organización, su posterior desarrollo de una política de responsabilidad social que responda a los retos de su modelo de gestión. Para Ramírez (2018) el concepto de responsabilidad social ha venido fortaleciéndose desde diferentes visiones:

(...) autores como de la Cruz, Vallaey y Sasía (2009) y Gaete (2011a) coinciden en que los impactos hacen referencia al actuar cotidiano y los resumen en cuatro tipos: impactos organizacionales, impactos educativos, impactos cognitivos y epistemológicos e impactos sociales. i) Los impactos organizacionales hacen referencia a los laborales y ambientales, ii) los impactos educativos refieren a la formación académica, iii) los impactos cognitivos y epistemológicos a la construcción de nuevos conocimientos (investigación) y iv) los impactos sociales conducen a la extensión, la transferencia del conocimiento y la proyección social. Estos impactos deben promover la calidad de vida de sus públicos de interés, el capital social, las investigaciones socialmen-

te pertinentes, la formación de los estudiantes en un contexto real que vincule los problemas sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales, es decir, que la universidad le apueste a convertirse en un interlocutor válido en la solución de los problemas centrales de los países. Para estos autores, cuatro impactos permiten definir cuatro desafíos o ejes de gestión de la RSU; estos son: el campus responsable, la gestión social del conocimiento, la formación profesional y ciudadana y la participación social. (p.17)

Cada uno de estos aspectos, de una u otra manera, comienza a marcar un largo camino sobre el cual cada universidad organiza y desarrolla sus componentes estratégicos que van encaminados hacia el modelo de mejora continua, cuyos resultados permiten comprender los diferentes niveles de maduración de la RSU en cada una de las universidades, a través de la generación de políticas de gestión, articulación de la formación, la gestión del conocimiento y la proyección social de manera equitativa. Obviamente, esto exige una profunda reflexión y, en muchos casos, reformas que faciliten la incorporación del concepto y la práctica de la RSU en la estructura orgánica de la universidad y en su relación con el sector externo, tal y como lo manifiesta Ramírez (2018b).

Este tipo de procesos muchas veces nace del repensar de las organizaciones como un organismo viviente, que deben adaptarse a los cambios del entorno, desde las universidades atendiendo desde sus funciones administrativas y sustantivas los problemas ambientales, políticos, sociales, económicos y culturales. En ese contexto se debe formar los profesionales que tendrán la gran responsabilidad de pensarse desde su quehacer, las transformaciones disruptivas que permitan consolidar un mundo con mucha más sostenibilidad.

Estos escenarios mencionados invitan a repensar la RSU como un escenario de promoción para el desarrollo humano el cual le permite a la universidad establecer otras áreas de reflexión y de actuación que consolide un proceso de formación con mayor madurez, donde se logre hablar no solamente de la formación en competencias, sino la formación de capacidades las cuales deberán reflejarse bajo el concepto de la agencia en los impactos que genere el futuro profesional

Para el caso de Colombia se puede afirmar que la RSU se desarrolla principalmente bajo dos referentes, el primero se orienta desde la esencia propia de cada universidad, la responsabilidad está vinculada en sus principios fundacionales, sus valores corporativos, su misión, visión y su propuesta de valor. El segundo se centra en el concepto de gestión que ha desarrollado François Vallaey, algunas ya adoptaron el concepto de sostenibilidad como eje fundamental para el desarrollo de sus objetivos estratégicos dejando a la RSU como una herramienta que permite implementar este modelo.

Ya sea que la Universidad hable de RSU o sostenibilidad, es evidente que el reto de este tipo de organizaciones es responder a las exigencias del desarrollo huma-

no, teniendo en cuenta que este implica activar las capacidades de los individuos, mediante el uso de las capacidades centrales establecidas por Martha Nussbaum, especialmente las que refieren a:

- Los sentidos
- La imaginación y pensamiento
- La razón práctica
- El control sobre el propio entorno y la afiliación

Estas capacidades que permiten el repensar de la RSU dentro de un escenario donde el ser humano realmente es el actor principal para agenciar el cambio.

Desarrollo Humano

Hablar de desarrollo humano desde la RSU, implica una comprensión profunda de las diferentes investigaciones que a la fecha han venido realizando autores como Amartya Sen (2007), Martha Nussbaum (2015) y Carlos Zorro (2017), cada una de estas posturas vinculan escenarios de reflexión y actuación que le permitirán a las universidades revaluarse en las convicciones y los procesos que se conciben en la formación de un futuro profesional; además de los impactos que este genera en el medio a partir de la implementación de sus funciones en docencia, proyección social e investigación, sin dejar de lado la gestión y aquellas acciones transversales como el bienestar y la internacionalización.

En este sentido, tomando como punto de partida el desarrollo, se deberían analizar los siguientes conceptos al interior de la universidad. Para Martha Nussbaum (2012), el centro del desarrollo es la persona a partir del análisis de las capacidades del ser humano:

(...) el enfoque concibe a cada persona como un fin en sí mismo y no pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Está centrado en la elección o la libertad, pues defiende que el bien crucial que las sociedades deberán promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades o libertades sustanciales que las personas pueden luego, llevar o no llevar a la práctica. Es, por lo tanto, un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas. (p. 38)

Para esta autora las capacidades representan un conjunto de oportunidades que le brindan al individuo la posibilidad para elegir o actuar, así mismo define diez capacidades cuya meta es lograr una sociedad más justa y humana. Así, este enfoque demanda la oportunidad de que cada ciudadano pueda desarrollar sus capacidades; para Nussbaum (2005) el modo más efectivo de hacerlo es la *educación de calidad*. Promoviendo que estas capacidades puedan generar destrezas éticas para el desarrollo humano, reto sobre el cual las Universidades deben asumir desde la RSU.

Para Amartya Sen (2000), el desarrollo “puede concebirse como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaban los individuos” (pág. 19), estas libertades las clasifica en cinco tipos diferentes: políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora. Por otra parte, las capacidades complementarias que se permean por medio de la ética, lo que implica entender el desarrollo como el mejoramiento de la calidad de vida del individuo a partir de una expansión de las libertades las cuales se implementan en el contexto personal y social.

¿Pero cómo se podría administrar estas libertades para el que realmente se dé el mejoramiento de la calidad de vida? La respuesta la brinda Sen (1985), cuando habla de la agencia como un aspecto clave que permite evaluar aquello que una persona es libre de hacer y alcanzar en vista de aquellos objetivos o valores que considera importantes, y al agente lo define como el sujeto que actúa y proporciona cambios, cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores u objetivos (Sen, 2000).

Hasta este punto se concibe el desarrollo como esa combinación que permite el mejoramiento de la calidad de vida a partir de la puesta en funcionamiento de las capacidades, es decir, los aspectos que hacen parte de lo humano como eje central de este tipo de desarrollo. En ese contexto, Zorro (2007) reflexiona sobre las dimensiones del desarrollo y las define como las distintas facetas individuales, sociales y de contexto, que permiten aproximarse a él de la manera más próxima a la integralidad conocida y, eventualmente, contribuir a orientar su evolución futura, así mismo plantea las dimensiones como categorías analíticas que convergen hacia la noción de desarrollo humano. Cada una de ellas ha de aplicarse de acuerdo con el contexto de la población, la región o las necesidades que allí se manifiesten, y anclarse, de manera coherente, tanto al concepto de desarrollo, como a su concreción en el ser humano, cuyo carácter social lo convierte a la vez en agente y destinatario de la RSU (Ramírez, 2018).

En este sentido, los profesionales deben ser preparados, no solamente bajo el enfoque de competencias, sino que deben prepararse para asumir las responsabilidades éticas que implica enfrentarse a los desafíos del mundo de hoy, en ese sentido la RSU se convierte en la herramienta que facilita o que obliga el repensar de la universidad desde su forma de inserción en la realidad, la revisión profunda de los currículos, el desarrollo de investigaciones socialmente útiles, en las que la ética del desarrollo humano sostenible sea uno de los ejes centrales.

Por esta razón, este artículo busca vislumbrar por una parte las características propias de la teoría del desarrollo humano que contempla un alto grado de relación con la responsabilidad social universitaria y por otro establecer desde diferentes fuentes secundarias como se está vinculando esta teoría a las políticas, prácticas e informes de rendición de cuentas de algunas universidades colombianas que se declaran socialmente responsables.

Marco metodológico

Para esta investigación se realizó un estudio de caso múltiple que exploró el trabajo de diez universidades de Colombia que hacen parte del Observatorio de Responsabilidad Social (ORSU)-Red Ascun. Analizando principalmente como han introducido en sus documentos estratégicos y fundacionales las siguientes capacidades centrales:

- Sentido.
- Imaginación y pensamiento.
- Razón práctica.
- Afiliación.
- Control sobre su propio entorno.

Capacidades que se consideran fundamentales en el desarrollo de la formación profesional y las actividades diarias de las universidades.

Se utilizó el análisis documental como metodología para la recolección de datos, información que se leyó a la luz de las capacidades mencionadas en el párrafo anterior, estableciendo su inclusión en el análisis, la implementación y el planteamiento estratégico de la responsabilidad social de las universidades seleccionadas.

Los documentos analizados fueron principalmente tres el proyecto educativo institucional, el plan de desarrollo o plan de acción, el modelo pedagógico y los documentos que hacen referencia a la implementación de la RSU para las universidades que ya los han desarrollado, ya sea como política, estrategia o rendición de cuentas.

Los casos de estudios se seleccionaron de manera aleatoria de la base de datos de las instituciones vinculadas al ORSU. Esta red que pertenece a las Asociación Colombiana de Universidades agrupa a las instituciones que voluntariamente trabajan por implementar políticas, modelos, acciones socialmente responsables dentro del alma mater. Para el desarrollo de la investigación se estableció una muestra a partir de los diferentes tipos de universidades que tiene el país analizando tres universidades confesionales, una regional, dos públicas, tres de origen laical y una de origen solidario.

Resultados

La presentación de los resultados se hará en tres partes, primero explicando las categorías de análisis que se establecieron para el desarrollo de la investigación teniendo en cuenta las cuatro de las capacidades centrales de las cuales nos habla Nussbaum (2012). En segundo lugar, se hará una explicación de la manera como estas categorías se vinculan al modelo normativo de RSU de las universidades analizadas estableciendo el posicionamiento de esta teoría en las universidades valoradas.

Capacidades centrales que aportan a la RSU

1. Sentido, imaginación y pensamiento: aunque esta capacidad debe desarrollarse en el transcurso de la vida, la universidad se convierte en el trampolín para implementarla en cualquier ciencia o disciplina, para Martha Nussbaum (2012) el reto es hacerlo de un modo verdaderamente humano, que se da con la formación y educación adecuada, que incluya la educación matemática y científica, la experimentación y la producción artística, usar la propia mente para la libertad de expresión, política, artística y religiosa. ¿Cómo colocar esta capacidad al servicio de los problemas éticos de desarrollo que enfrenta la RSU?, ¿cómo aportar al mejoramiento de la calidad de vida? ¿Cómo desarrollar este tipo de capacidades en las aulas de clase, o en las actuales aulas virtuales y en los procesos disruptivos que demanda la educación actual?
2. Razón práctica: esta capacidad recoge tal vez uno de los retos que hoy en día tienen las universidades, la formación en el pensamiento crítico, no como un discurso, ni como un modelo pedagógico, es en palabras de Nussbaum (2012) poder formar una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
3. Afiliación: esta capacidad se convierte en el culmen de las capacidades, ya que, por un lado, busca el vivir en colectivo y para los demás, reconocer y ser sensible ante los otros seres humanos, participar en formas diversas de la interacción social, tener la capacidad de dimensionar la situación de la otra persona, esto implica introducir disposiciones que combatan la discriminación, por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional (Nussbaum, 2011). En otras palabras, esta capacidad invita a repensar los modelos propios de toma de decisiones y coloca la ética como el elemento central de la reflexión y de la formación del estudiante universitario.
4. Control sobre el propio entorno: esta capacidad busca la formación en temas tan importantes como las competencias ciudadanas que para el caso de Colombia son obligatorias. Para Nussbaum (2011) el control sobre el entorno se divide en: a) Político: tener participar de manera efectiva en las decisiones políticas, y b) material: que busca ostentar los derechos de propiedad en igualdad de condiciones, la búsqueda de oportunidades laborales igualitarias y encontrar el reconocimiento mutuo.

Estas capacidades deben colocarse al servicio de una educación superior como una herramienta que permita la formación de profesionales que sean comprometidos con la ética, el desarrollo y el pensamiento crítico, profesionales que realmente trabajen por la transformación y sean gestores de un mejor futuro. El apoyo a esta tarea depende de la educación y es en la educación superior donde el individuo

tiene la oportunidad y los recursos necesarios para potenciarlas de manera innovadora en los nuevos retos que lleva hoy consigo la universidad.

Así que por su importancia la RSU no puede ser ajena a este tipo de discusiones y debe incluir la implementación de este tipo de sistema educativo produciendo adecuadamente las capacidades y constituyendo algunos métodos que permita diagnosticar los logros y las deficiencias de una sociedad, es decir que por un lado se debe trabajar por formar en estas capacidades y por el otro se deben llevar a la práctica a través del funcionamiento que se define como los productos o las materializaciones de las capacidades.

Posicionamiento del desarrollo humano en las universidades analizadas (escenario normativo)

Como ya se mencionó esta investigación analizó diez universidades colombianas que hacen parte del Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria/ORSU, dentro de las cuales se analizaron nueve preguntas que buscan encontrar de qué manera estas capacidades se han venido vinculando a los procesos de RSU en primer lugar desde los escenarios normativos, los cuales se convierten en las reglas de juego que alinearan las acciones propias de las universidades en el ámbito del desarrollo humano.

Tabla 1. Escenarios de las cuatro capacidades a partir del análisis documental

PREGUNTA DE EVALUACIÓN	Nombre de la Universidad		
	si	no	Declaración
¿Incluye el pensamiento crítico de manera explícita en alguno de sus escenarios estratégicos?			
¿Establece el respeto como valor institucional?			
¿Incluye la mirada de desarrollo en alguna de sus dimensiones en sus procesos estratégicos e institucionales?			
¿La formación ética es explícita en sus escenarios estratégicos?			
¿La universidad se enmarca su modelo pedagógico en algún esquema de pensamiento? /Cuál?			
¿Uno de los ejes del modelo pedagógico es la formación por competencias?			
¿Promueve la cultura de la rendición de cuentas?			
¿Establece la RSU como un modelo transversal a las funciones sustantivas?			

Nota: Elaboración con base en Ramírez (2018)

Para la pregunta que habla sobre el pensamiento crítico y su modelo pedagógico siete de diez universidades establecen el pensamiento crítico como una de las banderas de su eje formación, cuyo fin principal en la implementación de métodos pedagógicos que buscan el fomento del razonamiento, el desarrollo del pensamiento creativo como una competencia que demanda la sociedad y que busca la transformación a partir de la comprensión de este tipo de estructura mental para los profesionales, sin embargo no se encuentra evidencia dentro los documentos analizados que este permee las políticas o los escenarios de actuación de la RSU. Para Nussbaum (2016) este tipo de pensamiento va más allá de lo planteado por las universidades:

(...) deliberar bien acerca de los problemas políticos que afectan a la nación, para examinar, reflexionar, discutir, y debatir, sin deferir de la tradición ni de la autoridad...y sólo sabrán cómo hacerlo si aprenden a examinarse a sí mismos y a pensar en las razones por las que son proclives a apoyar una cosa en lugar de otra... Los estudiantes expuestos a la instrucción en pensamiento crítico aprenden, al mismo tiempo, una nueva actitud frente a los que no concuerdan con ellos. Aprenden a ver a quienes no están de acuerdo no como enemigos a ser derrotados, sino en cambio, como personas que tienen razones para lo que piensan. Cuando se reconstruyen sus argumentos, puede resultar que incluso compartan algunas premisas importantes con su propio “lado”, y ambos entenderán mejor de dónde vienen las diferencias. Podemos ver cómo esto humaniza al “otro” político, haciendo que la mente vea al oponente como un ser racional que puede compartir por lo menos algunos pensamientos con el propio grupo (Discurso en el Parque Explora).

Es decir, que la formación en pensamiento crítico es la llamada a permear los escenarios prácticos de la RSU, ya que son en ellos donde se desarrolla la búsqueda de soluciones a los problemas propios de su nación. Este pensamiento también es una invitación a replantearse las estrategias pedagógicas que realmente permitan la construcción del debate ético del desarrollo y la inclusión de las diferentes miradas que lleven a la construcción de soluciones conjuntas y no a la polarización, no se trata de tener el mismo pensamiento, se trata de pensar de manera colectiva a partir de la diferencia aprendiendo de las diferentes miradas que se establece en las dimensiones del desarrollo.

En la pregunta relacionada con el respeto nueve de las diez universidades establecen este concepto como un valor que acompaña sus políticas, sus ejes estratégicos, su misión y visión, es decir que es transversal a todos los procesos que se desarrollan a la universidad, entonces si es así, ¿Qué está pasando con la respuesta de los profesionales en el ámbito laboral? Obviamente esto no puede generalizarse, sin embargo, para el caso colombiano las malas decisiones de algunos profesionales han hecho que hoy el país este sumido en una crisis social, económica y política en donde la macro corrupción se ha vuelto una constante para tomar algunas decisio-

nes de total importancia para el desarrollo del país, allí es donde se observa la falta de convergencia entre el pensamiento crítico y el respeto.

En este punto es importante analizar el papel del modelo de la agencia, como ese escenario que permite trabajar por el desarrollo humano y toma interés por el otro y sus capacidades, es decir que este modelo le exige al individuo romper ese vínculo estrecho entre el bienestar individual y la elección de la acción; en ese sentido el debate de la RSU no recae solamente en activismo social, recae en comprender la razón de ser de cada una de esas acciones a partir de la combinación de las capacidades en los escenarios de libertad que desarrolla la vida profesional. Para este caso, la agencia se presenta como esa cualidad que permite al sujeto decidir sobre hacer y dejar de hacer cosas. No obstante, si bien la agencia es un importante motor de desarrollo porque activa las capacidades del sujeto, también es cierto que las capacidades dependen de la naturaleza de las instituciones sociales que pueden ser fundamentales para las libertades individuales (Ramírez, 2018).

En cuanto a la pregunta que hace referencia sobre la mirada de desarrollo y la ética, se encuentra que las diez universidades hablan del desarrollo desde diferentes miradas, como, por ejemplo, el desarrollo regional, social, integral, humano sostenible, cultural, ecológico y económico; sin embargo, no se resalta dentro de su discurso el lenguaje de los derechos cuyo enfoque puede ser adoptado dentro del enfoque del desarrollo humano. Este punto es fundamental ya que dentro de la lista de capacidades centrales analizadas corresponde muy de cerca con la lista de los derechos humanos convencionales. Existe una conexión entre la idea de las capacidades centrales entendidas como derechos humanos fundamentales y la idea de los deberes. Antes incluso de que posamos asignar a personas o grupos concretos, las existencias de un derecho entrañan que estén presentes también tales deberes (Nussbaum 2011).

En este apartado la RSU debe incluir dentro de la defensa de lo ético modelos de desarrollo que permitan en palabras de Zorro (2014) el perfeccionamiento del ser humano, a partir de las miradas integradoras, contextuales y finalista, pero estas no deben perder de rumbo el trabajo y la defensa por los derechos que es donde hoy en día recae los principales problemas a nivel mundial.

Con respecto a la formación por competencias las diez universidades las incluyen como fundamentales frente al proceso de formación, en este sentido el llamado es a la reflexión entre formar bajo el enfoque de capacidades o formar bajo el enfoque de competencias; tal y como lo expone Ramírez (2018) Cuando el estudiante se forma simplemente para adquirir habilidades ocupacionales, o sea destrezas laborales específicas, deja de lado el fortalecimiento de aquellas capacidades que le permitirán ser más persona y convertirse en agente de cambios positivos en la sociedad; sin embargo, al declararse universidades socialmente responsables, deben garantizar que imparten a sus futuros profesionales una formación que va más allá de los contenidos instrumentales.

Desde esta mirada el enfoque de las capacidades les brinda la posibilidad de enriquecer la perspectiva de su ejercicio de esta responsabilidad, por cuanto les brinda una gama de oportunidades que les permite orientar sus acciones con miras a que el futuro profesional sea “consciente de sí mismo, autónomo, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todos los seres humanos, sin importarles su procedencia, su clase social, su género o su origen étnico” (Nussbaum, 2002, 290).

Las diez universidades han establecido un modelo de rendición de cuentas que vincula desde sus procesos de autoevaluación hasta aquellas que presentan informes de sostenibilidad y otra serie de indicadores, allí se encuentra que el proceso de rendición de cuentas depende principalmente de estado de maduración o de implementación de responsabilidad social universitaria; evidentemente esto permite aproximarse al análisis de impacto, tema sobre el cual hace falta comprensión, análisis y profundización, convirtiéndose de esta manera en una de las tareas que deja esta investigación, en donde es necesario conocer la participación de los egresados como agente de cambio en los procesos de desarrollo humano teniendo en cuenta la ampliación de sus capacidades y el ejercicio de sus libertades.

Realmente el tema del impacto es uno de los escenarios sobre los cuales se debe debatir mucho más, a la fecha varios documentos que se incluyen en la autoevaluación, en la acreditación institucional y los documentos de rendición de cuentas habla del impacto, pero no existe claridad sobre su concepto, su medición y posiblemente su triangulación. En este aspecto se debe trabajar mucho para clarificar que es impacto en RSU y profundizarlo en términos del desarrollo humano.

Desde esta mirada desarrollar la RSU desde el enfoque de las capacidades y la agencia va más allá de generar competencias en proyectos específicos o el desarrollo de programas que muchas veces son desarticulados del entorno, en este sentido se debe comprender que la agencia de la RSU depende de los actores que hacen parte de ella y comprender la importancia de los elementos de desarrollo humano, aquí expuestos.

Conclusiones

Esta investigación se presenta como una aproximación al tema que aquí se ha desarrollado, para ello es necesario ampliar el marco de investigación a los estudiantes y especialmente a los egresados quienes serán los responsables de llevar consigo la RSU y de implementarla en la sociedad.

El desarrollo humano y la responsabilidad social universitaria son dos conceptos que se pueden desarrollar e implementar de manera paralela dentro de las universidades, implica que la alta dirección se repiense a partir de las características propias que brindan estos dos conceptos, los cuales son fundamentales para innovar en la educación superior.

La RSU se ha venido implementando desde dos miradas, por un lado, el ejercicio filantrópico que realizan las universidades generando procesos de activismo social que no generan impactos sostenibles dentro del modelo de desarrollo y por otro, aquellas universidades que se han dado a la tarea de implementar un ejercicio consciente desde la esencia de la RSU y de la Universidad, permitiendo la construcción de escenarios que aporten de manera directa al desarrollo humanos de todos los públicos de interés que se vinculan al proceso de formación de profesionales.

La universidad debe tener claridad sobre sus propósitos, su relación con la sociedad y los impactos que generan las actividades que desarrolla, por ende, la RSU no reemplaza la proyección social, ni se convierte en la extensión universitaria, la RSU analiza, dinamiza y mejora los impactos de las funciones sustantivas, sus interrelaciones y el modelo de gestión ética de la universidad, a partir de sus principios fundacionales y la autonomía universitaria.

La RSU construida en conjunto con el desarrollo humano facilita la construcción de dos tipos de escenarios los de reflexión y los de construcción. Los primeros harán referencia a la ética, la autonomía y la flexibilización de los modelos educativos en torno a las necesidades propias de la sociedad y los retos que se generen en el transcurso del tiempo; los segundo facilitarán las expresiones prácticas de la RSU a partir del desarrollo de ejercicios como, el aprendizaje servicio solidario que impacta la formación y la vida del estudiante, el docente y las comunidades y cuyas acciones superan el activismo y el concepto de filantropía.

Dentro de la teoría de las capacidades que desarrolla Nussbaum, se concluye que cuatro de estas son las principales para desarrollar en el proceso de formación universitaria; a partir de la articulación de las tres funciones sustantivas: sentido, imaginación y pensamiento, razón práctica, afiliación y control sobre el propio entorno.

Aunque desde el trabajo que realizan las universidades se alcanza a percibir esbozos sobre el desarrollo humano se debe incluir a conciencia en los ejercicios de formación universitaria que el estudiante realiza en el proceso de formación de su carrera, es decir el estudiante debe estar en condiciones de reconocer cuales de estas capacidades está formando desde la docencia, la proyección social y la articulación de las tres, sin dejar de lado el ejemplo institucional que la universidad como organización debe dar desde la gestión administrativa.

Los documentos institucionales que se analizaron se convierten en instrumentos fundamentales para incorporar los elementos del desarrollo humano desde la esencia de la RSU, ya que allí las universidades enmarcan su ruta de acción para el desarrollo de sus funciones sustantivas y la gestión institucional.

Referencias

- Álvarez, H., Cerda, H., Huertas, M. y León, A. (2010). *La responsabilidad ética y social universitaria: mito o realidad*. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Asociación Colombiana de Universidades (s.f.). *Antecedentes ORSU*. ASCUN.
- Borrero, A. (2002). *Los movimientos estudiantiles*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. UDELAR.
- Cano, J. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Biblioteca CLACSO.
- Declaración de Talloires. (2005). Declaración de Talloires. Recuperado de: <https://bit.ly/3k9ZZrJ>
- De la Cruz, C. y Sasía, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-52.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y Reconstrucción del Desarrollo*. Editorial Norma.
- Gaete, R. (2011a). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 109-133.
- Gaete, R. (2011b). *Responsabilidad Social Universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con las sociedades desde la perspectiva de las partes interesadas*. Universidad de Valladolid.
- Gaete, R. (2012). *Una mirada al concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva sociológica*. Universidad de Antofagasta.
- Harrington, I. (2017). *La Red de Responsabilidad Social Universitaria en las Universidades Jesuitas de Latinoamérica*. AUSJAL.
- Jiménez, M., Ferari, J. y Delpiano, C. (2006). *Universidad Construye País. Estrategia y metodología de intervención para expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social en Chile*. UTALCA.
- López, M. (2010). Extensión universitaria. Problematicación y orientaciones para gestionar el área. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-8.
- Martí, J. y Martí, M. (2013). Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, 25, 145-162.

- Noble, G, Valencia, N, & Ortega, J. (2012). La proyección social: una estrategia para la formación integral en el programa de Bacteriología de la Universidad de Córdoba – Colombia. *NOVA*, 10(18),238-240.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Herder.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum M. (2017). *Discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial*. El Heraldo.
- OMERSU A.C. (s.f). Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU A.C). Recuperado de: <https://www.omersu.com/>
- Ramírez, L. (2018). *La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva del desarrollo humano. Análisis a partir de cinco universidades colombianas*. UNIANDES.
- Sen, A. (2007). *Primero la gente*. Ediciones Deusto.
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom. *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Planeta.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. UNESCO.
- Universidad Veracruzana. (s.f). *Foros virtuales de Responsabilidad Social*. ORSALC.
- URSULA. (s.f). ¿Qué es Ursula? Disponible en: <https://unionursula.org/que-es-ursula/>
- Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasía, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. Mc Graw Hill.
- Vallaey, F. (2006). La responsabilidad social de las organizaciones. Obtenido de <http://www.upch.edu.pe>
- Vallaey, F. (2007). Responsabilidad social universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente. Obtenido de <http://www.responsable.net>
- Vallaey, F. (2015). Responsabilidad Social Universitaria. (L. A. Carranza, Entrevistador).
- Wagenberg, A. (2005). *Red Universitaria de la Iniciativa de Capital Humano Ética y Desarrollo*. RED-América Latina.

- Zorro, C. (2007). *El desarrollo, perspectivas y dimensiones: Aportes interdisciplinarios*. Ediciones Uniandes.
- Zorro, C. (2014). *Preámbulo al desarrollo humano y sus dimensiones*. Sesión I. Bogotá.
- Zorro, C. (2007). Entorno humano y desarrollo económico local. En *El desarrollo: perspectivas y dimensiones. Aportes Interdisciplinarios. Ediciones Uniandes*.



Perfiles de autorregulación en
cursos online

Perfiles de autorregulación en cursos online

Asisclo Alfonso Avila Carvajal
Jorge Washington Valarezo Castro

Autores

Perfiles de autorregulación en cursos online

Asisclo Alfonso Avila Carvajal

Profesor en Educación Básica Superior, bachillerato, tecnológico, universitario y actualmente docente contratado Universidad Técnica de Machala Ecuador, áreas de educación y Tic. Ingeniero en Administración de Sistemas. Magíster en Educación Informática; Cursante en Programa Experto en Educación Virtual por el Centro de Educación Continua UTMACH y ponencia a nivel local.

Jorge Washington Valarezo Castro

Profesor titular Universidad Técnica de Machala. Ecuador, áreas de educación y Tics. Licenciado en Ciencias de la Educación; Ingeniero en Sistemas. Magíster en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Doctor (PhD) en Educación por la Universidad Nacional Mayor San Marcos de Lima - Perú. Artículos y ponencias a nivel internacional.

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.6>

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo analizar los perfiles de autorregulación del aprendizaje de treinta y siete estudiantes matriculados en un curso online sobre Didáctica de la Informática en la Universidad Técnica de Machala de la provincia de El Oro. Para tal efecto, se desarrolló un aula virtual con cuatro unidades didácticas, cada unidad didáctica estaba conformada por actividades que tenían que desarrollar los estudiantes de forma asíncrona, es decir, los estudiantes no tenían que estar conectados al mismo tiempo. La experiencia educativa mediante el aula virtual de aprendizaje duró cuatro meses, en promedio, los estudiantes realizaron de dos o tres actividades por semana. Al finalizar la experiencia educativa con el aula virtual, cuyos resultados permitieron analizar el desempeño académico de los estudiantes para lo cual se los encuestó aplicando una encuesta de pregunta cerrada. Se utilizó el software computacional “NVIVO” para analizar los datos de las encuestas. Los resultados de los perfiles de autorregulación evidenciaron que los estudiantes que tuvieron mayor rendimiento académico durante el curso en sus actividades de aprendizaje fueron los que utilizaron variadas estrategias de autorregulación.

Palabras claves: perfiles, autorregulación, cursos, online.

Introducción

Los principales antecedentes versados en los perfiles de autorregulación a través de cursos online han surgido por la necesidad de la comunidad educativa universitaria, los investigadores Gibelli (2013) y Gravini & Ortiz (2016) señalan que “la autorregulación se enfoca como una operación racional del estudiante” (p.44). Es decir, que el estudiante de educación superior reflexiona todo el mar de información en el cual se está preparando para la vida profesional; el enfoque cognitivo del alumno frente al uso de las plataformas de aprendizaje online debe abarcar tanto las capacidades básicas como su capacidad de afrontar un problema con base a resultados.

Un ejemplo claro y vivenciado a través de las prácticas pedagógicas universitarias es enseñar usando una imagen o video sobre las partes del computador; sin embargo, es muy diferente a que el mismo estudiante ensamble los diferentes elementos sin una práctica previa, por ello, el uso de recursos pedagógicos que permitan interactuar en tiempo real al estudiante con su tutor, se convierte en una imperiosa necesidad (Hernández y Uribe, 2017). En esa línea, es preciso que la integración de tecnologías se acompañe de una renovación de las prácticas pedagógicas, que permitan, dejar atrás efectivamente la clase tradicional, por ejemplo, la típica tarea de copiar y pegar un determinado concepto, lamentablemente sigue siendo una actividad apenas memorística y, por tanto, irreflexiva, incluso si se están usando recursos tecnológicos e informáticos modernos, en este contexto, la labor

del aprendizaje autorregulado busca crear retos para que se puedan resolver problemas complejos y así obtener resultados más significativos a nivel cualitativo y cuantitativo.

Los investigadores Fernández, Bernardo, Suárez, & Cerezo (2013) afirman que:

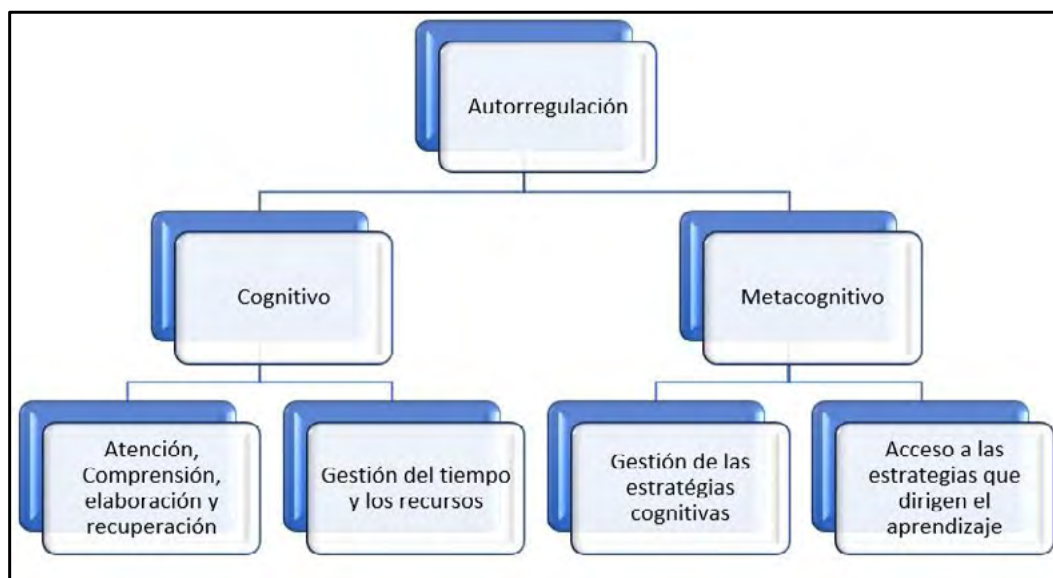
(...) el comportamiento y la aptitud del estudiante en el proceso de aprendizaje debe tener una meta clara y a través de la autorregulación llevar un proceso de retroalimentación de lo aprendido para detectar no solamente fallas en metodología sino en el perfeccionamiento del docente en su accionar. (p.3)

Es decir, que el estudiante no es un individuo aislado del proceso de aprendizaje, su desarrollo profesional debe converger en la acción con resultados que van de la mano con la autorreflexión de lo aprendido. Un ejemplo práctico de este proceso según Zulma (2006) es detectar los posibles errores al momento de iniciar un computador y así tener un diagnóstico previo antes de separar sus componentes, a esto se suma la experiencia que pasa de lo empírico a la práctica (Zambrano, 2016).

La Universidad Técnica de Machala, en las últimas décadas, ha brindado a la sociedad un conjunto de profesionales que han ido a la vanguardia del uso pertinente de las tecnologías digitales. En este sentido, a partir del año 2017 a través de la plataforma Centro de Educación Continua-Universidad Técnica de Machala se brindan capacitaciones pagadas en materia de Actualización Curricular en Educación Media, Curso Cajero Bancario y Comercial, Curso de Chino Mandarín - Nivel 1, y Formación de Auxiliar de Enfermería. De los cursos gratuitos en el referido portal, los más recurridos son “Taller Práctico de Litigación Oral y Argumentación Jurídica”, “Normas de Prevención de Lavado de Activos Financiamiento del Terrorismo y otros delitos”, Congreso Nacional de Derecho Procesal Penal y Civil; con estos referentes se puede afirmar que el valor pedagógico de los portales depende del grado en que responden a la realidad educativa, la cual en gran medida corresponde a las necesidades de los estudiantes, junto con el contexto en que se encuentra la institución educativa (Matos, 2009).

Sin embargo, no existe un programa de capacitación acorde a las nuevas necesidades del mundo globalizado que permitan aportar a una orientación al mercado laboral dentro y fuera de la ciudad de Machala con capacidad de autorregulación, es decir, estudiantes estratégicos, meta-cognitivos y con automotivación (Monge y Bonilla, 2016). La siguiente figura muestra los componentes o elementos de la autorregulación, según propuestos por los investigadores-autores de este capítulo.

Figura 1. Esquema de Autorregulación



Los aspectos cognitivos y metacognitivos que forman parte del individuo en las aulas universitarias corresponden a un conjunto de acciones inherentes al aprendizaje, los estudiantes llegan con muchos vacíos propios de su formación, sin embargo, el docente universitario a buscando a los largo de su trayectoria, diseñar e implementar estrategias que formen al estudiante, no solamente para el mercado laboral competitivo, sino que el mismo aporte a la sociedad con satisfacción total de que lo aprendido sea útil en la vida profesional y sea capaz de juzgar por sí mismo el nivel de cumplimiento de sus actividades, autorregulación que permite una autonomía en cuanto a sus decisiones y acciones profesionales. Merchán y Hernández (2018) y Nikell y Martínez (2015) señalan que “la autorregulación es importante en el rendimiento académico porque interviene en el proceso cognitivo y metacognitivo de las actividades áulicas”; esta intervención es crucial en el rendimiento y formación como en la retroalimentación del conocimiento.

Justificación

El estudio tiene relevancia porque se investiga la autorregulación del aprendizaje que es una variable educativa muy importante en Educación Superior. Este tema de investigación ha sido tratado anteriormente, pero enmarcada en diferentes líneas disciplinarias tales como metodología, praxeología y aprendizaje autónomo, es así, que existen trabajos de investigación previamente analizados por Samaniego, De Benito, Encalada y Chamba (2018) de la Universidad Técnica de Machala (Ecuador) en conjunto con la Universitat de les Illes Balears (España) donde se

afirma que existe una correlación positiva moderada¹ entre el uso de estrategias de autorregulación dentro del juego serio y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, que fue estadísticamente significativa² ($r_s(7) = .558$, $p = .029$). Dicho trabajo concluye, como una aproximación, que los estudiantes que utilizan estrategias de autorregulación en un entorno de juego serio obtienen mejores puntajes. Este antecedente pone en evidencia el impacto que tiene el uso de las estrategias de autorregulación en entorno de aprendizaje.

La autorregulación conforme al aporte de Vives, Durán & Varela (2019) es una estrategia que busca en los estudiantes la aplicación de forma activa y constructiva del proceso de comprensión, adaptando sus pensamientos, sentimientos y conducta hasta lograr modificar su aprendizaje de forma dinámica.

Los estudiantes autorregulados son estratégicos, meta-cognitivos y se auto motivan, este proceso depende de las estrategias empleadas en las aulas de clase superando los obstáculos que los estudiantes puedan presentar en el desarrollo del conocimiento significativo. Al respecto, Pérez (2010) afirma que este tipo de estudiantes son estratégicos en la forma en que abordan las tareas y actividades: cuando revisan una selección de estrategias útiles de aprendizaje y de resolución de problemas, la mayoría elige las que mejor satisfacen las demandas de la tarea y las utilizan de manera eficiente. Daura (2015) señala que son meta-cognitivos en el sentido de que examinan las demandas de las tareas en relación con sus propias fortalezas y debilidades como aprendices y luego adaptan su enfoque del aprendizaje para ser más efectivos y eficientes. Los alumnos autorregulados están motivados, valoran el progreso personal, están dispuestos a intentar tareas difíciles para desarrollar nuevas habilidades y consideran los errores como otra oportunidad de aprender, conforme lo establece René (2016).

Por lo tanto, se puede afirmar que el proyecto de investigación aporta significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el aula virtual porque se analiza la autorregulación en el contexto de educación superior, específicamente en el área disciplinar de Didáctica de la Informática, impartida a los treinta y siete estudiantes matriculados en un curso online de la Universidad Técnica de Machala de la provincia de El Oro. Torrano (2004) indica que en este nivel los estudiantes universitarios asumen un rol protagónico en su formación como profesionales y tienen un sentido de responsabilidad amplio sobre las habilidades que desean desarrollar. Por ello, es importante analizar que estrategias de autorregulación favorecen el aprendizaje de los estudiantes en educación superior.

Cabe destacar el rol del docente en desarrollar las competencias en el estudiante a través del uso de las estrategias de autorregulación, en este sentido de pertinencia se pronuncia la UNESCO (2019) en los siguientes términos:

¹Cuando al aumentar una variable aumenta la otra y viceversa.

²Parámetros Riqueza total y Diversidad de la muestra demográfica

(...) el volumen de recursos educativos digitales impone nuevas exigencias a los sistemas e instituciones de la educación superior, en lo relativo al desarrollo de los programas educativos, los planes de estudio y los procesos de aprendizaje novedosos e innovadores, así como a las vías de acceso a la enseñanza superior, todo lo anteriormente mencionado propiciado por la existencia de modelos de prestación de servicios de aprendizaje en línea, a distancia, de educación abierta, mixta y cursos de corta duración, basados en la adquisición de competencias tales como los Cursos en línea masivos y de libre acceso (MOOC) y los Recursos Educativos Abiertos (REA). El enorme potencial que propicia el aprendizaje en línea en general, y en particular, bajo la forma de MOOC, abre nuevas vías de acceso a la enseñanza superior, así como al aumento de las posibilidades de educación mediante soluciones alternativas flexibles. (p.4)

Además, considerando la época tecnológica que se vive actualmente, y los avances en la implementación de tecnología educativa en el Ecuador en un 51.53%, especialmente las aulas virtuales de aprendizaje que se utilizan con mucha frecuencia en las universidades, cada vez es más evidente el acceso a los estudiantes a dispositivos móviles con conexión a internet dentro de las instalaciones universitaria pasando a formar parte de la sociedad del conocimiento y por ende en un sujeto potencial en el desarrollo del perfil de autorregulación. Por lo cual, es necesario y pertinente estudiar el aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de aprendizaje universitario (Rosario y otros, 2014).

Díaz y otros (2010) invitan a la revisión de los componentes pedagógicos al momento de impartir conocimiento en la educación superior: “Así como la motivación y demás habilidades de aprendizaje que el docente trabaja con los estudiantes, se debe de afianzar los conocimientos promoviendo competencias y estrategias del aprendizaje” (p.1). Como señalan los autores, el docente debe facilitar y ofrecer un aprendizaje innovador a través de las aulas virtuales. En la misma línea, Berridi (2017) afirma que para que estos entornos puedan garantizar el éxito es pertinente el uso de estrategias para fomentar la autorregulación tanto para estudiantes como para profesores, no solamente en el curso online del módulo de Didáctica de la Informática sino en otras asignaturas de la malla curricular de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Universidad Técnica de Machala, generando rúbricas debidamente planificadas curricularmente para obtener óptimos resultados en cuanto al desempeño y autorreflexión por parte del colectivo docente. Capote & Rizo (2017) explican que los docentes a través de las planificaciones de sílabos, planes analíticos y planes de clases, deben implementar actividades en el uso de aulas virtuales de aprendizaje, basadas en competencias que permitan desarrollar estrategias de autorregulación en sus diferentes asignaturas y ser actores críticos en

la construcción del conocimiento en el perfil de egreso para el futuro profesional.

Cabe destacar que la forma de aprender de la comunidad del conocimiento. A criterio de Ruíz (2015), el estudiante universitario no debe limitarse a entornos de lectura lineal, sino que los mismos desarrollen competencias en el análisis crítico, reflexivo y propositivo de la información con cualidades de aprender y desaprender estratégicas de resolución de problemáticas locales y con enfoque global.

El presente estudio establece pautas para futuras investigaciones que busquen desarrollar aulas virtuales de aprendizaje on-line con enfoque autorregulado (Sáez, Díaz y Panadero, 2018). Su alcance no solo se limita a un grupo delimitado de estudiantes, se busca un proceso multiplicador en la sociedad del conocimiento digital y la comunidad educativa machaleña; la enseñanza a nivel superior, especialmente en la Universidad Técnica de Machala, las tecnologías digitales impactan positivamente en la educación, pero siempre que haya soporte pedagógico. La tecnología por sí misma no causa mejora, e incluso puede crear brechas entre los participantes.

La investigación tiene un impacto en el fortalecimiento del quehacer docente en la formación científica y académica puesto que integra la innovación tecnológica en la gestión integral del currículo, dejando atrás los métodos tradicionales de enseñar y aprender que limitan el aprendizaje crítico, reflexivo y en el desarrollo de estrategias metodológicas, meta-cognitivas y de automotivación de forma gradual conduciendo las potencialidades a través de la evaluación individualizada del estudiante como sujeto activo del aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Finalmente, las aulas virtuales de aprendizaje deben ser enfocados con pautas pedagógicas para una evaluación efectiva, haciendo énfasis en que los estudiantes, a pesar de ser cada vez grupos más heterogéneos, deben necesariamente ser todos guiados bajo la atenta tutela de docentes en su rol de facilitador del aprendizaje (Fuentes y Rosario, 2013). La evaluación no queda exonerada de la autorregulación, por el contrario, busca que los estudiantes puedan retroalimentar los conocimientos de la mano con la tecnología en virtud a las técnicas de autorregulación estratégica, meta-cognitiva y automotivación. Solo así se puede considerar el cumplimiento de los elementos necesarios para que el estudiante pueda incursionar reflexiva y críticamente en el aprendizaje on-line previo a la obtención de su título de tercer nivel con óptimo perfil profesional en pedagogía de la informática con alto nivel pedagógico, tecnológico, científico y humanista. García y Riskey (2014) señalan que estos entornos son capaces de generar propuestas de innovación curricular y gestión informática; comprometidos con la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con la sociedad, para la solución de problemas socioeducativos con enfoque de derechos, inclusión y equidad.

Objetivo general

- Establecer el impacto que tiene la autorregulación en el proceso de aprendizaje dirigido a los estudiantes matriculados en un curso online de Didáctica de la Informática en la Universidad Técnica de Machala de la provincia de El Oro.

Objetivos específicos

- Determinar cuáles son los elementos de la autorregulación que se pueden aplicar en la formación educativa virtual que afectan al proceso de aprendizaje y del dominio de las tecnologías digitales.
- Identificar el proceso de autorregulación en los estudiantes de Pedagogía de las Ciencias Experimentales de la Universidad Técnica de Machala.
- Determinar la importancia de la autorregulación en el rendimiento académico para establecer elementos del proceso cognitivo y meta-cognitivo de las actividades pedagógicas.

Metodología

Se aplica una metodología cualitativa para determinar los perfiles de autorregulación en cursos online. Se usa además el método Inductivo y la aplicación de encuestas, se escogió la encuesta como dispositivo de investigación por ser la técnica que recoge los datos de la población, esto es directivo, docentes y estudiantes de la carrera.

Tabla 1. Población

ITEM	ESTRATO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	Directivo o Autoridades	4	7%
2	Docentes	15	27%
3	Estudiantes de la Carrera	37	66%
	Total	56	100%

Nota: Portal Web de la Universidad Técnica de Machala.

El tipo de muestreo para fines de investigación es el no probabilístico (Monje, 2017), eligiendo así a los treinta y siete estudiantes que están matriculados en el curso online de Didáctica de la Informática en la Universidad Técnica de Machala de la provincia de El Oro. Por lo tanto, la población pasa a ser la muestra a inves-

tigar de forma directa, la misma que está conformada por las autoridades rectoras: el Decano, Sub-decano, Coordinador Académico y Coordinador de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales, los quince docentes y los estudiantes matriculados en el curso online de Didáctica de la Informática.

Los individuos elegidos a formar parte de la muestra, son parte del complejo proceso inherente a la educación superior. Sin necesidad de aplicar fórmula alguna, debido a que no supera los cien involucrados de la unidad muestral, el grupo tomado para el análisis de estudio, es potencialmente representativa para determinar la importancia que tienen los Perfiles de autorregulación en cursos online.

Las preguntas utilizadas en la encuesta fueron estructuradas y se las escogió para determinar cómo se aplica la autorregulación en la planificación curricular de la asignatura, además de conocer el nivel de conocimiento por parte de los docentes sobre los perfiles de autorregulación.

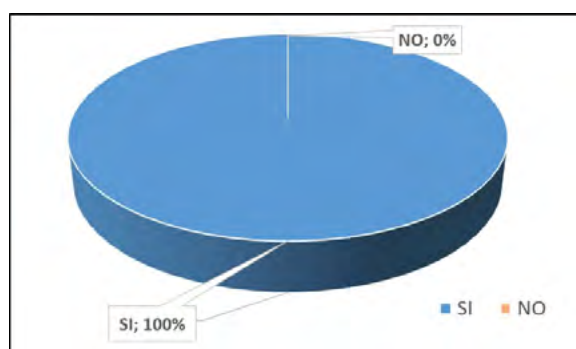
Resultados

Instrumentos de investigación dirigidos a directivos

El presente análisis de los resultados con base a una encuesta dirigida permite determinar cuáles son los elementos de la autorregulación que se pueden aplicar en la formación educativa virtual, teniendo en cuenta los factores socioeconómicos y culturales que afectan al proceso de aprendizaje y del dominio de las nuevas tecnologías.

Pregunta 1 ¿Usted como parte de la directiva de la Facultad de Ciencias Sociales está de acuerdo que se fomente la inserción de la autorregulación en los planes analíticos y sílabos para las planificaciones micro curriculares en la asignatura de Didáctica de la Informática en la Universidad Técnica de Machala de la provincia de El Oro?

Figura 2: Inserción de la Autorregulación



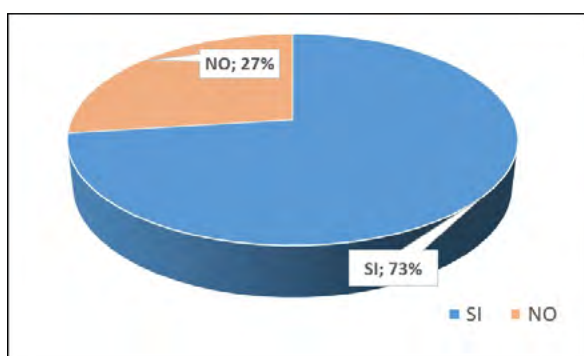
Nota: Directivo o Autoridades de la Facultad de Ciencias Sociales UTMACH.

Conforme a los resultados estadísticos, los directivos institucionales indican que la inserción de la autorregulación se relevante la incorporación de las planificaciones curriculares y micro-curriculares. Al ser una carrera técnica, el aprendizaje pedagógico de la didáctica de la informática se potencializa con el uso de aulas virtuales para beneficio de los estudiantes, se evidencia el interés de los directivos por una educación superior de calidad acorde a los estándares vigentes.

Instrumentos de investigación dirigidos a Docentes

¿Usted como parte del cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Sociales tiene conocimiento sobre los Perfiles de autorregulación?

Figura 3. Conocimiento de la Autorregulación en los docentes.



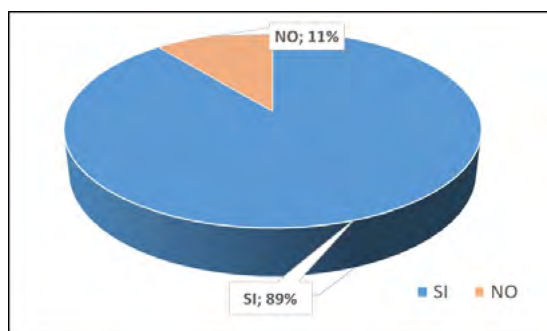
Nota: Docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UTMACH.

Se evidencia la importancia de reforzar en los docentes el diseño de programas curriculares y micro-curriculares mediante los perfiles de la autorregulación en las asignaturas que incorporen aulas virtuales, lo cual potencializa los conocimientos en los estudiantes y fomenta diferentes competencias como la motivación y la meta-cognición. Por lo tanto, se debe crear espacios para la preparación continua de los docentes en su accionar pedagógico en cumplimiento del modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala.

Instrumentos de investigación dirigidos a estudiantes

¿Los cursos online de la Facultad de Ciencias Sociales le brindan metodologías enfocadas a los Perfiles de autorregulación que despierten el interés y el estudio reflexivo de sus contenidos?

Figura 4. Identificación de la Autorregulación en los cursos online para los estudiantes.



Nota: Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UTMACH.

La mayoría de los estudiantes están conscientes de la metodología aplicada en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la abstracción y capacidad motivadora que el docente aplica en la asignatura. Sin embargo, una minoría de estudiantes no alcanzan los objetivos propuesto por el docente, evidenciando desmotivación, bajo desarrollo de capacidades y habilidades personales, los cuales se potencializan en las aulas virtuales que aplican los perfiles de autorregulación con el manejo de recursos y estrategias adecuadas.

De los estudiantes se sienten motivados por la búsqueda de nuevos contenidos en el uso de las plataformas de aprendizaje online, por lo tanto, los recursos online deben profundizar tanto contenido como metodología para llenar las expectativas y alcanzar competencias en los estudiantes, es decir una preparación integral, didáctica y acorde a los desafíos de la sociedad moderna.

Figura 5. Perfiles de autorregulación en cursos online.



Nota: Estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales.

En la imagen se observa el cumplimiento de una tarea universitaria, a lo cual, García (2012) señala que no deben desvincularse de la autorregulación a través del uso de las tecnologías para su cumplimiento.

En las prácticas pre-profesionales de la carrera Pedagogía de las Ciencias Experimentales, los estudiantes pueden evaluarse y co-evaluarse de forma integral, la autorregulación permite que los propios educandos adquieran la capacidad para

dirigir su propio ritmo de aprendizaje y evidenciar sus falencias en la construcción del conocimiento. Los perfiles inherentes a la autorregulación y meta-cognición, al trabajar en las aulas virtuales, no solo buscan el cumplimiento de la referida actividad, la misma genera experiencias significativas de forma individual y colaborativa.

Materiales y métodos

El presente trabajo de investigación se desarrolló utilizando la investigación cualitativa-cuantitativa porque se centra en la búsqueda de datos apegados a la realidad de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales. González (2016) investigando a profundidad los temas a tratar menciona que estos influyen en las competencias cognitivas y meta-cognitivas por la falta de procesos activos y dinámicos que en el curso online no se han aplicado para interactuar de forma efectiva entre los docentes y los estudiantes.

Hernández (2017) señala que “la metodología cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 1). El autor indica que a través de esta investigación los estudiantes ejecutan un conocimiento la exploración de manera de entender y estudiar los fenómenos en los estudios de las herramientas de exploración por medio de las encuestas. Además, es cualitativa porque no se puede determinar a ciencia cierta la forma que el estudiante aprende a aprender y a sentirse empoderado de lo aprendido a través de la aplicación práctica de lo analizado en las plataformas online. Dentro de la aplicación del método referido se utilizó una encuesta con múltiples opciones con respuestas cerradas.

Método inductivo

Mediante el método inductivo se establece los sucesos y hechos que han sido investigados en un lugar y en un tiempo propio para indicar un estudio fehaciente. Galán (2015) indica que “estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que esto hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta” (p. 88). En este trabajo se aplicó la investigación exploratoria, se visitó las instalaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala de la provincia de El Oro, para poder tener una idea clara del problema sobre base de las diferentes teorías analizados a nivel bibliográfico de la autorregulación en los procesos de aprendizaje virtual. Según Pool (2013), la investigación exploratoria consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar las variables.

Resultados y discusión

La institución como formadora de futuros profesionales a través de los coordinadores de carrera no han podido fomentar la autorregulación en los procesos académicos. Como principal resultado se puede evidenciar que los docentes no aplican los perfiles de autorregulación en sus planes analíticos, sílabos y planificaciones micro curriculares, esto obedece a que los docentes no cuentan con la preparación académica adecuada para el desarrollo de la autorregulación por ser un proceso alternativo e innovador, pese al uso de las tecnologías y manejo de aulas virtuales para el aprendizaje.

A nivel estudiantil en los procesos de formación académica no se aplica la autorregulación de forma general en la institución universitaria, el estudiante se presenta poco enfocado y sin automotivación; lo cual repercute en el desarrollo de competencias propias del ámbito del futuro profesional.

Conclusiones

Se puede apreciar, a través de las experiencias evidenciadas por los estudiantes, la predisposición del uso de la tecnología debidamente respaldada a nivel teórico práctico, la misma que va de la mano con el análisis de los contenidos curriculares y micro-curriculares del docente. El nivel de preparación del estudiante obedece a las nuevas tendencias propias de la tecnología vigente, en la actualidad es imposible concebir la elaboración de trabajos asignados por el docente sin el uso del computador, es por ello que la tecnología se convierte en una herramienta que el docente utiliza para facilitar la asimilación de los conocimientos con los que el estudiante se desenvuelve de forma competitiva y acorde al perfil académico.

La autorregulación es una estrategia que busca en los estudiantes de la Universidad Técnica de Machala la aplicación de forma activa y constructiva del proceso de comprensión, adaptando sus pensamientos, sentimientos y conducta hasta lograr modificar su aprendizaje de forma dinámica. En principio todos los estudiantes tienen la capacidad de utilizar patrones que permiten dirigir su aprendizaje y establecer sus propias metas; no obstante, el proceso de autorregulación del aprendizaje no es el mismo en todos los estudiantes, incluso cuando reciben el mismo tipo de refuerzo académico por parte de sus tutores, en virtud a los factores biológicos, desarrollo sociocultural y contextual propios de sus diferencias individuales que interfieren en su crecimiento académico.

Cabe recordar que no todos los estudiantes asimilan de la misma manera, lo mismo sucede con las aulas virtuales, independientemente de su acceso. Tanto las aulas virtuales como la autorregulación fomentan la autoformación y la asimilación de nuevos conocimientos. Bajo esta perspectiva, tanto docentes como estudiantes

de la asignatura de Didáctica de la Informática, deben enfocarse periódicamente en la búsqueda de elementos que perfeccionen la autorregulación en los cursos online, no sólo para mejorar el rendimiento académico del estudiante sino también en sus cualidades como futuro profesional en virtud del modelo educativo de la Universidad Técnica de Machala.

Finalmente, la autorregulación es importante en el rendimiento académico porque tiene un efecto constructivista en la preparación del estudiante dentro y fuera del aula, interviene en el proceso cognitivo y meta-cognitivo de las actividades áulicas; esta intervención es crucial en el rendimiento de formación como en la retroalimentación del conocimiento. Las características individuales y contextuales no son suficientes para mejorar el rendimiento de los estudiantes, las metas académicas progresivamente influyen en las aspiraciones personales, lo cual determinará un desarrollo integral de la persona y el potencial profesional en desarrollo.

Referencias

- Berridi Ramírez, R. (2017). *Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje*. Obtenido de <https://bit.ly/3i63Bcu>
- Capote León, G. E. y Rizo Rabelo, N. (2017). *La autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera ingeniería industrial*. Obtenido de <https://bit.ly/30mgBo4>
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13-27.
- Díaz, A., Pérez, M. V., Valenzuela, M., Muñoz, P., Rivas, S. y Salas, C. (2010). *Procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año*. Obtenido de <https://bit.ly/30qqeSW>
- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N. y Cerezo, R. (2013). *Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior*. Obtenido de <https://bit.ly/2PhpCZi>
- Fuentes, S. y Rosario, P. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Obtenido de <https://bit.ly/30nwnip>
- Galán Amador, M. (2015). *Guía Metodológica*. Obtenido de <https://bit.ly/31c7Ig1>
- García Martín, M. (2012). *La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario*. Obtenido de <https://bit.ly/2DurL1e>
- García Ripa, M. I. y Riquez, A. (2014). *Estrategias de Aprendizaje y Autorregulación Motivacional Identificación de Perfiles para la Orientación de Estudiantes Universitarios de Nuevo Ingreso*. Obtenido de <https://bit.ly/2DwWkDe>
- Gibelli, T. I. (2013). *Estrategias de aprendizaje y autoregulación en contextos mediados en las Tic's*. Obtenido de <https://bit.ly/39RzthN>
- González, M. L. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 142-166.
- Gravini Donado, M., & Ortiz-Padilla, M. E. (2016). *Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios*. Obtenido de <https://bit.ly/39VDf9Z>
- Hernández Barrios, A. y Uribe, Á. C. (2017). *Autorregulación del aprendizaje en la Educación Superior en Iberoamérica: una revisión sistemática*. Obtenido de <https://bit.ly/3iffbCb>
- Hernández Sampieri, R. (2017). *Enfoque Cualitativo*. Obtenido de <https://bit.ly/3khls1Y>
- UNESCO (2019). *Educación superior digital*. Obtenido de <https://bit.ly/3hWynEm>

- Matos Fernández, L. (2009). Obtenido de Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. Obtenido de: <https://bit.ly/30qM4Wp>
- Merchan Rangel, N. y Hernández Flórez, N. E. (2018). *Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior*. Obtenido de <https://bit.ly/2BTm3W6>
- Monge López, D. y Bonilla, R. (2016). *El Inventario de Estrategias de Autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios*. Obtenido de <https://bit.ly/3fttDEt>
- Monje Álvarez, A. C. (2017). *metodología de la investigación*. Obtenido de <https://bit.ly/3k7j0uH>
- Nikell Esmeralda, Z. D. y Martínez Aguirre, E. G. (2015). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de gericultura de la universidad autónoma de Sinaloa*. Obtenido de <https://bit.ly/3k0EhpQ>
- Pérez, M. D. (2010). Docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Dialogo Educacional Curitiba*, 409-424.
- Pool-Cibrián, W. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21-37.
- René Andrés, P. M. (2016). *Descubrimiento de patrones de interacción en cursos MOOC en entornos ONLINE: Un enfoque utilizando Minería de Procesos. Caso de Estudio: Curso de la metodología DICREVOA en Open edX*. Obtenido de <https://bit.ly/2De4qRy>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J....Gaeta, M. (2014). *Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base Scielo*. Obtenido de <https://bit.ly/39PPzJ3>
- Ruíz Barrios De Tebalán, B. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes*. Obtenido de <https://bit.ly/33ioCwl>
- Sáez, F. M., Díaz, A. E. y Panadero, E. (2018). *Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción*. Obtenido de <https://bit.ly/2DusnE4>
- Samaniego, R., De Benito, B., Encalada, J. y Chamba, J. (2018). Association between self-regulated learning strategies based on serious games and learning achievements. *12th International Technology, Education and Development Conference*.
- Torrano, F. (2004). *El aprendizaje Autorregulado: Presente y futuro de la investigación*. Obtenido de <https://bit.ly/2Di2asz>

- Vives Varela, T., Durán Cárdenas, C. y Varela Ruíz, M. (2019). *La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar*. Obtenido de <https://bit.ly/2EFipjC>
- Zambrano, C. (2016). *Autoeficacia, Prácticas de Aprendizaje Autorregulado y Docencia para fomentar el Aprendizaje Autorregulado en un Curso de Ingeniería de Software. Formación universitaria*. Obtenido de <https://bit.ly/3i0LLaC>
- Zulma Lanz, M. (2006). *Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la meta-cognición y la motivación*. Obtenido de <https://bit.ly/3k0VUpH>





Recursos materiales
audiovisuales, basados en las
Tecnologías de la Información
y Comunicación aplicadas a la
educación

Recursos materiales audiovisuales basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación

Ana Milena Guzmán Valeta
Carlos Andrés Bueno Gutiérrez
Yuranis Milena Martínez Escorcia

Autores

Recursos materiales audiovisuales basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la educación

Ana Milena Guzmán Valeta

Profesora de la Universidad de la Costa. Máster en Educación con énfasis en cognición y metacognición. Especialista en Gerencia Educativa. Docente de Educación Superior. Experta, consultora y formadora en Currículo, desarrollo de sistemas instruccionales y formación por competencias. Investigadora en el área educativa.

Carlos Andrés Bueno Gutiérrez

Profesional en Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Docente en el área de Tecnología e Informática del magisterio colombiano. Especialista en estudios pedagógicos y Magíster en Educación. Con una experiencia de más de 10 años en la enseñanza en la educación básica y media.

Yuranis Milena Martínez Escorcia

Profesional en educación con énfasis en idiomas extranjeros. Docente en el área de inglés perteneciente al magisterio colombiano. Máster en educación. Especialista en Estudios pedagógicos y en la Enseñanza del inglés.

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.7>

Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad determinar el efecto existente entre los recursos materiales audiovisuales y los procesos de aprendizaje en estudiantes del nivel primario. La metodología empleada corresponde a una investigación enmarcada en enfoque investigativo cuantitativo con un diseño cuasi experimental. Se trabajó con una muestra de 69 estudiantes del 2° año de educación primaria de una Institución educativa, ubicada en el Distrito de Barranquilla, de la Región de Departamento del Atlántico Colombia. Las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación fueron encuestas que se desarrollaron a través de cuestionarios. De acuerdo a los resultados estadísticos obtenidos, se confirmó la hipótesis general, donde se determina que existe un efecto significativo, entre la variable independiente Recursos Materiales Audiovisuales y la variable dependiente Aprendizaje en la población estudiada. De igual manera se confirmó la hipótesis específica sobre la existencia de la relación entre el uso de los Recursos Materiales Audiovisuales y los Procesos Socio-educativos de los estilos de aprendizaje. Concluyendo que el uso de los Recursos Materiales Audiovisuales tiene un efecto positivo en los procesos de aprendizaje, además, se correlacionan significativamente con los diferentes estilos de aprendizaje. Concluyendo que, son herramientas facilitadoras al momento de generar un ambiente favorable para el aprendizaje.

Palabras claves: aprendizaje, recursos materiales audiovisuales, tecnologías de la información y comunicación.

Introducción

Antecedentes

Ante el creciente uso de recursos y materiales audiovisuales, basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su aplicación en la educación desde los diferentes niveles, tanto a través de la dotación de equipos, como de herramientas informáticas, asistencia técnica y/o capacitación, es necesario saber qué está pasando con su uso, cómo está influyendo en los cambios educativos y en las nuevas configuraciones de las relaciones sociales en el aula y fuera de ella, en el marco de la relación entre los actores del proceso educativo.

Esta realidad nos plantea la necesidad de analizar muy detalladamente cómo este proceso está afectando las relaciones e interacciones sociales de los actores del proceso educativo, tales como profesores y estudiantes. Así como observar el resultado de esta interacción viendo qué aspectos cambian en los procesos de aprendizajes de los estudiantes y si efectivamente desde el uso de estos recursos se favorece o no el desarrollo del habilidades y competencias.

Tomlinson (2011) expone que la inclusión de materiales puede ser empleada para favorecer el aprendizaje. Estos recursos pueden ser visuales, auditivos, kinestésicos o impresos y son utilizados a través de un medio, como una pantalla o un reproductor o hasta la internet. A través de estas herramientas, el estudiante puede ser expuesto al lenguaje en uso, estimulando su aprendizaje ya que éstas pueden ser utilizadas con diversos propósitos ya sean informativos, instruccionales, motivacionales, entre otros.

Con relación a la utilización de los recursos materiales audiovisuales basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se impone una mayor necesidad de acercamiento a los procesos de información de los estudiantes, quienes deben tener la capacidad de discernir ante una fuerte, variada y constante de información. De ahí que es relevante considerar a los estilos de aprendizaje (EA) como elementos claves y fundamentales de los procesos de aprendizaje.

Asimismo, el rol del docente es transcendental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuentas que, desde la enseñanza, su papel es determinante por el uso de las estrategias utilizadas para facilitar la construcción de nuevos saberes. Según Shulman (2005), el conocimiento pedagógico del docente debe estar orientado por el uso didáctico de estrategias, materiales o recursos que hagan enseñable un concepto.

Importantes han sido las investigaciones de autores que desde la revisión de la literatura fortalecen los antecedentes investigativos de este capítulo. Es así que Oviedo (2017) realizó un estudio el cual determinaría si el uso de recursos audiovisuales influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes de un Instituto de Educación Superior Tecnológico en Surco-Lima. Este trabajo estuvo enmarcado bajo un enfoque de carácter cuantitativo y el diseño de esta investigación fue cuasi-experimental, se trabajó con dos grupos, un grupo de control y el otro grupo experimental. Los resultados arrojados demuestran que el aprendizaje es más fácil con la ayuda de los recursos audiovisuales, debido a que la mayor parte de lo que se aprende llega a través de la vista y el oído; lo anterior permite que los recursos audiovisuales sean de gran ayuda para el aprendizaje en los estudiantes.

De igual manera, Benavides (2017) realizó una investigación cuyo propósito fue fomentar el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes de una escuela pública en Soledad, Atlántico. Por consiguiente, el autor diseñó un curso comunicativo que edificara el aprendizaje de una lengua extranjera. La metodología aplicada en este estudio fue de carácter cuantitativo. La muestra estuvo dividida en dos grupos (uno control y uno experimental). Se aplicó un cuestionario de 12 preguntas. Los resultados de este estudio investigativo confirman que los educandos manifestaron su interés en el desarrollo de sus aprendizajes, debido al uso de herramientas visuales y auditivas para el enriquecimiento de habilidades. Como conclusiones, se observó un avance significativo en el grupo experimental en su habilidad oral; y así mismo, los estudiantes se mostraron más participativos, propiciando un mejor ambiente de aprendizaje.

En este sentido, Piscoya (2017) diseñó un modelo de programa didáctico basado en el enfoque comunicativo para el aprendizaje del nivel básico del inglés como lengua extranjera dirigido a los maestros de pregrado de la universidad César Vallejo. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo. La población estuvo constituida por 179 docentes universitarios, 56 de ellos son mujeres y 123 corresponden al género masculino. Se aplicó un cuestionario como instrumento de investigación, el cual fue el punto de partida para la elaboración del programa que fue validado por juicio de expertos. Como conclusiones se sugiere la producción y aplicación de programas mediados por materiales audiovisuales para el aprendizaje del inglés teniendo como referente las preferencias y estilos de aprendizajes de los participantes en aras de incentivar el desarrollo de sus competencias comunicativas.

En cuanto a la importancia de los recursos materiales audiovisuales se constituyen como componentes esenciales en la educación, puesto que facilita la interpretación de conceptos y apreciaciones en el aula; por lo tanto, diversos autores abordan esta temática investigativa. Ortega (2016) realizó un estudio cuyo propósito fue analizar el uso de los materiales audiovisuales por parte de los docentes en el desarrollo de la comprensión de los educandos. El enfoque investigativo fue mixto, desde un diseño descriptivo. La población escogida fueron 320 estudiantes, y la muestra fue de 151. Para la recolección de datos, se utilizaron encuestas y fichas de observación de clase. Los resultados arrojados por la encuesta aplicada a los estudiantes evidencian que no existe continuidad en el uso de estos recursos en el aula de clase por parte del docente, lo cual, desde el análisis realizado, permite afirmar que el uso no regular de estos recursos en las prácticas pedagógicas de los docentes, distancia al estudiante de su interés y motivación por aprender.

Shabiralyani, Hasan, Hamad e Iqbal (2015) exploraron sobre el uso y los beneficios de ayudas visuales en el proceso de lectura y aprendizaje de los estudiantes en Dera Ghazi Khan ubicado en Pakistán. La población escogida fueron docentes y educandos de varios establecimientos educativos tanto oficiales como privados, seleccionaron una muestra un total de 200 integrantes. Como instrumento utilizaron un cuestionario y para la revisión y exploración de los datos se utilizó el Software SPSS utilizando regresión y análisis de correlación. Los resultados arrojados demuestran que, el uso de cualquier dispositivo que fomente las prácticas educativas haciendo uso de los sentidos, impulsan la creatividad y el movimiento del cuerpo, permitiendo que el proceso de aprendizaje sea más interactivo y por ende, participativo.

Profundizando en las percepciones de los docentes, Sáez y Jiménez (2011) elaboraron un trabajo investigativo con el fin de conocer las opiniones de los profesores sobre el uso de recursos audiovisuales en el aprendizaje del proceso de la lectura. La ruta metodológica de este estudio se enmarcó en un enfoque mixto. Escogieron 52 maestros de 7 escuelas en secundaria en Malasia los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria. Los instrumentos escogidos fueron cuestiona-

rios y una entrevista semi-estructurada. Los resultados arrojaron que la mayoría de los maestros consideran que el uso de los recursos audiovisuales es esencial para la enseñanza del proceso lector, además, hace más sencillo para el estudiante la comprensión de ideas abstractas de un texto. De igual manera, el uso de estos recursos puede motivar a la participación de los educandos haciendo del aprendizaje más comunicativo.

Las consideraciones epistemológicas de este estudio toman como referencia los postulados teóricos de Bruffee (1995) quien enmarca la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y de los recursos materiales audiovisuales como base del desarrollo de un nuevo aprendizaje en los estudiantes, brindando escenarios interactivos y constructivos que facilita la futura integración de saberes.

En este sentido, el uso de estos recursos es por lo general más motivador para el alumnado que el empleo de recursos convencionales. Al utilizar las Recursos Materiales Audiovisuales, basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación, como mediadores del proceso de enseñanza se les proporciona también el conocimiento del uso de unas herramientas de máxima actualidad en nuestra sociedad, lo que les facilita la integración en un mundo cada vez más “digital”.

Por otra parte, el paradigma de la complejidad y la propuesta del pensamiento complejo de Morín (2010) permitiría ver de una manera integral la incidencia de los recursos materiales audiovisuales en las interacciones socio-educativas. Es la incertidumbre también su supuesto epistemológico esencial dando como resultado la explicación de los fenómenos sociales complejos. El énfasis realizado a través de los estudios culturales cuestionó la universalización de las premisas de análisis social y los llamados cánones para interpretar el mundo y la realidad social, planteando que todo análisis debe hacerse en contextos determinados y particulares.

Morín (2001) plantea toda una propuesta para la reforma del pensamiento. Basa sus estudios en el concepto de pensamiento complejo, considerándolo como el pensamiento que incorpora esencialmente la incertidumbre, un pensamiento que puede vincular, contextualizar, globalizar y al mismo tiempo, reconocer lo singular y lo concreto para el análisis sociológico. En el contexto educativo, este autor desarrolla premisas interesantes que orientan el camino de la educación hacia un proceso de deconstrucción continua, que define su mirada a las transformaciones de escenarios dogmáticos por escenarios dispuestos a enfrentar las incertidumbres:

1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento, afirmando que la primera y fundamental tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de desarrollar consciencia cognitiva sobre su propio conocimiento, abandonando los esquemas que esconden las imperfecciones de la educación y de la misma sociedad.
2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente, que contextualice, que se nutra de la diversidad y que se abra a los diferentes aprendizajes, métodos, recursos, estrategias y conocimientos.

3. Enseñar la condición humana, en su complejidad más allá de la propia personalidad, sino por el contrario como se manifiesta en sus interacciones sociales.
4. Enseñar la identidad terrenal, que en suma es la construcción de una identidad planetaria con base en elementos comunes más que con diferencias.
5. Enfrentar las incertidumbres, ahora que se han derrumbado las premisas deterministas que especulaban con predecir todo en el mundo, se hace imperativo construir explicaciones que acepten que lo que se sigue descubriendo son más y más incertidumbres. Mientras más se conoce, más se acepta que se desconoce más.
6. Enseñar la comprensión, en el sentido de reconocer las diferencias como base de la comunicación fraterna e igualitaria en todos los niveles y sentidos.
7. La ética del género humano, desde una visión de la ciudadanía terrenal: Tierra-Patria. Una ética no enseñada con clases de moral, sino a partir de la formación de un pensamiento complejo y crítico.

Su planteamiento esencial es que no puede haber una reforma de la educación sin una reforma del pensamiento. El reto más importante para el conocimiento y la educación es el conflicto por la comprensión disciplinar del mundo actual, entendiendo que, la transdisciplinariedad es la forma de conocer la complejidad que somos y nos constituye; es la mejor estrategia cognoscitiva para poner en circulación el pensamiento complejo, que dialoga contantemente con las condiciones cambiantes del contexto, es así como desde esta teoría se hace un apertura al uso de nuevos recursos y tecnologías en el ámbito educativo, pues se considera un factor clave para el progreso y el desarrollo del conocimiento.

Justificación

Actualmente la sociedad está inmersa en un mundo regido por el concepto de globalización, donde se hace necesario la interacción de personas competentes en todas las disciplinas académicas. Es así, como los procesos educativos que se llevan a cabo en el país deben garantizar que los ciudadanos estén preparados para las exigencias actuales de la sociedad. La Constitución Política de Colombia (1991) manifiesta que “la educación es un derecho de la persona que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (art. 67). Por lo descrito anteriormente, se hace necesario que las escuelas desarrollen proyectos educativos que fortalezcan las competencias de los estudiantes en todas las disciplinas del saber.

Así mismo, la Ley 115 hace énfasis en la promoción de los aprendizajes de los estudiantes. En su artículo 5, esboza los fines de la educación afirmando que el propósito del servicio educativo está orientado a potenciar el aprendizaje de los estudiantes, mediante el uso de modalidades, estrategias, método, que faciliten y acerquen a los educandos a la construcción de nuevos conocimientos.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en aras de contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes, promulgó la Resolución 2343 de 1996, donde se definen los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal (art. 1). Los lineamientos tienen como propósito definir unos planteamientos que contribuyan al soporte y guía dentro de los proyectos educativos institucionales diversos.

De la misma forma, como complemento relevante de los lineamientos curriculares, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) expide los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras-inglés, y los derechos básicos de aprendizaje, los cuales enmarcan orientaciones para los procesos de aprendizaje y enseñanza; se constituyen esenciales para la organización y elaboración de los planes de estudio; así como la planeación de clases, donde se evidencian las diferentes actividades que se desarrollan en el salón de clases. Por consiguiente, este estudio es relevante, puesto que la inclusión de Recursos Materiales Audiovisuales, basados en las Tecnologías de la Información y Comunicación, entre las actividades de aula, contribuirá al mejoramiento de los procesos de aprendizaje; incentivando en los estudiantes la motivación y la participación y ayuda al docente a cumplir las exigencias actuales del estado colombiano.

Ahora bien, dada la importancia del aprendizaje de los estudiantes en los primeros grados de escolaridad, la presente investigación desarrolló su intervención en la básica primaria, esto se corresponde con lo expuesto por Peñas (2015) quien considera que “la plasticidad cerebral de los niños y las niñas de educación inicial convierte ese nivel en el período propicio para iniciar la aproximación al aprendizaje” (p. 84).

Por consiguiente, las características de los estudiantes a esta edad, conlleva al docente a enriquecer sus procesos metodológicos para llevar a cabo su labor en el aula de clases. La interacción del lenguaje, los juegos, las expresiones corporales, la música, el ambiente y los recursos educativos son pieza clave para la adquisición y el desarrollo de competencias y habilidades en los niños. Es así, que se necesita entonces de la búsqueda de herramientas que dinamicen y aviven los procesos de enseñanza y así construir ambientes significativos de aprendizaje.

Tal como señala Tomlinson (2003), son múltiples los beneficios que se pueden encontrar en la riqueza y diversidad de los materiales en el aula, considerando que los materiales son aquellos que incluyen todo lo que puede ser utilizado para facilitar el aprendizaje. Por ende, cada uno de los docentes debe ser un elaborador de materiales y poseer la capacidad de evaluarlos, adaptarlos y producirlos según sean las necesidades de un proceso pedagógico, garantizando un encuentro fructífero entre éstos y los aprendices.

Desde la perspectiva anteriormente planteada, se hace necesario utilizar herramientas que permitan dinamizar la adquisición de competencias y habilidades para potenciar el aprendizaje de los escolares y una de ellas es la implementación

de recursos materiales audiovisuales basado en las tecnologías de la información y comunicación. Por otro lado, y con el fin de brindar una ruta epistemológica clara del estudio se plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el efecto de los recursos materiales audiovisuales basados en las Tics en el aprendizaje de los estudiantes del grado segundo de básica primaria?
- ¿Cuál es el nivel de desempeño académico actual de los estudiantes de segundo grado?
- ¿Cómo configurar desde la percepción de los docentes una herramienta de formación mediada por recursos materiales audiovisuales, basados en Tics que fortalezca el aprendizaje?

A fin de dar respuesta a los cuestionamientos trazados y conocer en qué medida los recursos materiales audiovisuales basados en las TIC repercuten en los aprendizajes de los estudiantes de segundo grado de básica primaria, se definieron los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Determinar el efecto de los recursos materiales audiovisuales basados en las Tic en el aprendizaje de los estudiantes del grado segundo de básica primaria.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desempeño académico de los estudiantes de segundo grado de básica primaria.
- Configurar una herramienta de formación mediada por recursos materiales audiovisuales, basados en Tic que fortalezca el aprendizaje.
- Aplicar la herramienta de formación mediada por recursos materiales audiovisuales, basados en Tic, en las prácticas de enseñanza de los docentes.
- Evaluar el efecto de la herramienta de formación mediada por recursos materiales audiovisuales, basados en Tic en el aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de básica primaria.

Metodología

La investigación es un acto necesario del ser humano, dado que por su naturaleza se encuentra siempre en la búsqueda de respuestas a los interrogantes que se presentan en su entorno. Tamayo (2004) considera que la investigación “es un pro-

ceso mediante la aplicación del método científico que procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento.” (p.37). Producir conocimiento, entender situaciones o interpretación de la realidad, son algunas de las razones por las cuales el hombre se encuentra motivado por investigar.

Por su parte, Hernández, Fernández y Batista (2014) consideran que la investigación “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.” (p. 4). Por consiguiente, el ser humano en su búsqueda de hallar respuesta a los interrogantes suscitados en la realidad, emplea procesos cuidadosos y metódicos para contrastar y corroborar sus planteamientos; destacándose la observación y evaluación constante de sus procesos investigativos.

Ahora bien, la forma de concebir el proceso investigativo está relacionado con el enfoque epistemológico escogido; razón por la cual, el presente trabajo de investigación se enmarca bajo un enfoque empirista- inductivo, dado que busca explicar el efecto de los recursos materiales audiovisuales basados en las Tics en el aprendizaje de los estudiantes del grado segundo de básica primaria. Este enfoque se inclina por el tratamiento estadístico de datos recolectados, a partir de la toma de muestras; caracterizándose por la construcción de generalizaciones producto de una relación causa-efecto (Padrón, 2014). Igualmente, expone que una característica relevante es el diseño de generalizaciones probables que implica una relación causa-efecto por medio de muestras.

Así como el enfoque epistemológico es esencial en el campo investigativo, las decisiones que se toman en un problema de investigación dependen de igual manera del paradigma, el cual se convierte en gran medida en la forma cómo se concibe la realidad social. Sosa (2003) afirma que un paradigma puede ser entendido como “un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de investigadores; y que implica, específicamente, una metodología determinada en la práctica de la investigación” (p. 23). Por tal razón, la investigación en curso se apoya en el paradigma positivista.

De acuerdo a lo anterior, el autor expone que las hipótesis planteadas en esta línea “se definen a priori, desde la experiencia y la teoría existente, en forma de proposiciones que luego son contrastadas empíricamente bajo condiciones cuidadosamente controladas” (p. 26). Lo anterior, guarda relación con el actual proyecto que establece varias hipótesis de investigación, las cuales son definidas como respuesta a los fenómenos que están siendo objeto de estudio.

De igual manera, Comte (citado en Jiménez, 1994) afirma que por medio del positivismo “el hombre intenta, mediante la observación y el razonamiento, percibir las relaciones necesarias entre las cosas y los acontecimientos y explicarlos mediante la formulación de unas leyes” (p. 6). Por lo anteriormente expuesto, se encuentra relacionado a este trabajo de investigación, el cual pretende por medio de hipótesis estipuladas conocer el fenómeno investigativo y sus patrones presentados en un contexto determinado.

El tipo de investigación se enmarcó desde un enfoque cuantitativo, pues, “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4). De igual forma, con “este enfoque se pretende medir los fenómenos estudiados para poder observarse o referirse al mundo real” (Hernández et al., 2014, p. 5).

Así mismo, este estudio investigativo guarda relación con las diferentes características que presenta el enfoque en mención; debido a que toma como referencia básica al positivismo, el cual, apunta a la investigación de una realidad existente, teniendo como punto de referencia la neutralidad y la objetividad (Sosa, 2003). De igual manera, el enfoque cuantitativo tiene como meta la descripción y comprobación de los fenómenos, formulando hipótesis y sobre un estudio delimitado y con objetivos concretos. Así mismo, este enfoque brinda la posibilidad al investigador de plantear un objeto de estudio concreto; el cual será estudiado por medio unas hipótesis, las cuales se probarán mediante diversas técnicas e implementos de investigación acordes al enfoque escogido. Al finalizar la investigación en mención se corroboran los resultados y se verificarán si se cumplen las hipótesis planteadas.

El diseño de investigación utilizado fue cuasi- experimental. Este diseño, “requiere la manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles resultados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 129). Es así entonces, que reviste importancia con este trabajo investigativo, debido a que se pretende determinar el posible efecto de una causa que es manipulable; lo anterior se llevará a cabo por medio de la aplicación de un programa formativo para el aprendizaje del idioma inglés mediado por recursos materiales audiovisuales en un grupo experimental, teniendo como referencia a un grupo de control.

Así mismo, Tamayo (2004) manifiesta que, en las investigaciones de tipo experimental, “hay una situación provocada por el investigador para introducir determinadas variables de estudios manipuladas por él, para controlar el aumento y disminución de esas variables en las conductas observadas” (p. 47) y clasifica la investigación cuasi-experimental como un tipo de estas investigaciones experimentales.

De la misma forma, considera que en el tipo de investigaciones cuasi- experimental, se puede enmarcar aquellas investigaciones cuyo diseño posee muestras separadas (pre-test y post-test) y cuentan con un grupo de control. Lo anterior, guarda relación con el presente proyecto de investigación, pues en este se pretende realizar un pre-test para identificar el nivel de desempeño del idioma inglés de los estudiantes de segundo grado de la institución educativa Dolores María Ucrós de Soledad; luego de esto, aplicar el programa de formación mediado por recursos materiales audiovisuales a los estudiantes de un grupo experimental y se finaliza con un post-test que permita medir el efecto del programa mencionado, teniendo como punto de referencia el grupo control.

El alcance del presente estudio fue explicativo, puesto que el objetivo principal estuvo enmarcado en explicar o dar razones del efecto de herramientas de formación mediadas por recursos materiales audiovisuales basados en las Tics en el aprendizaje. Lo anterior, se fundamenta en que los estudios explicativos “buscan encontrar las razones o causas que provocan ciertos fenómenos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 99). De igual manera, este tipo de estudios “Están orientados a la comprobación de hipótesis causales” (Behar, 2008, p.18), lo que no es ajeno a la presente investigación. Asimismo, Arias (2006) argumenta que los procesos de investigación de corte explicativo, tienen como finalidad determinar las causas y los efectos mediante la comprobación de hipótesis.

La población estuvo constituida por los estudiantes del ciclo básica primaria de una institución educativa del municipio de Soledad Atlántico, en Colombia; la cual se escogió considerando la disposición de los representantes de la comunidad educativa para la elaboración e implementación de este estudio investigativo.

La muestra de estudio, la cual se constituye en un subgrupo de la población, se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico, donde los elementos escogidos dependen de las causas relacionadas a la investigación llevada en curso (Hernández, Fernández y Batista, 2014). Es así, que la muestra estuvo conformada por alumnos de segundo grado de primaria, específicamente por los cursos 20-5 y 20-6 que hacen parte de la jornada vespertina donde se consideraron niños y niñas que oscilan en la edad de 8 y 9 años correspondientemente y pertenecen a un nivel socioeconómico estrato 2 bajo. Los grupos mencionados hacen parte de la investigación en curso, categorizándose como grupo control y experimental, los cuales presentan características específicas. Se denomina grupo control aquel que no recibe el estímulo experimental, es decir, no se expone a la variable independiente del proceso investigativo. (Hernández, Fernández y Batista, 2014). En cambio, el grupo experimental acepta el tratamiento y logra obtener la intervención de la variable independiente.

La técnicas e Instrumentos utilizados fueron, encuesta y cuestionarios. Este proyecto investigativo hizo uso de la encuesta como técnica para la recolección de información, con la cual se recogieron datos de interés de la muestra en estudio, no pretendiendo describir de manera particular cada individuo de la misma, sino, obtener un perfil compuesto de la población (Behar, 2008). Así mismo, como instrumento de recolección se empleó el cuestionario, que consiste en una serie de preguntas enmarcadas en una o más variables a medir, guardando coherencia con el problema en investigación y las hipótesis planteadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Durante el desarrollo del presente estudio, como primera medida, se aplicó un cuestionario con escalamiento Likert, el cual posee “un conjunto de ítems en forma de afirmaciones, para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 238). El anterior, es dirigido a docentes del área de inglés, donde se presentaron 27 apartados basados en los

interrogantes ¿qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿con qué enseñar?, ¿para qué enseñar? y enmarcados en las categorías de indispensable, sumamente importante, medianamente importante, poco importante y no se toma en cuenta; con la finalidad de conocer la percepción del grupo de educadores sobre el contenido con el que se debería configurar una herramienta de formación mediada por recursos materiales audiovisuales, basados en Tics, en las prácticas de enseñanza de los docentes, que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Según Osinski y Bruno (1998) al aplicar esta escala de clasificación se obtiene muchas ventajas tales como “menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios, mayor cercanía al objetivo del investigador y permiten recabar más información en menos tiempo” (p. 623).

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, los diferentes apartados del cuestionario encaminado a los docentes se discriminaron así:

- 4 ítems orientados a las cuatro habilidades comunicativas: lectura, escritura, escucha y expresión oral.
- 5 ítems enfocados a los diferentes recursos materiales audiovisuales que pueden componer la estructura de un programa de formación.
- 4 ítems que apuntan a la metodología de trabajo con la que se puede configurar un programa de formación.
- 11 ítems sobre actividades con los educandos durante los procesos pedagógicos.
- 3 ítems relacionados a la evaluación del aprendizaje.

Por otro lado, en el cuestionario aplicado a los estudiantes, se tuvieron en consideración tipos de preguntas abiertas y cerradas, las cuales fueron pertinentes para la aplicación de un pre- test que permita identificar el nivel de desempeño académico de los estudiantes ubicados en el grupo de control y en el experimental, además, se aplicó un cuestionario post test con el fin de evaluar el efecto de la herramienta de formación mediada por los recursos materiales audiovisuales basados en las tecnologías de la información y comunicación, la cual fue utilizada por los el docente del grupo experimental durante el tratamiento de la variable.

La validación de los instrumentos del presente estudio se dio por validez de contenido la cual “se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 201). Es así, que fueron presentados para su validación a tres expertos los cuales, tuvieron la oportunidad de evaluar aspectos claves tales como: redacción, contenido, congruencia y pertinencia con los indicadores, dimensiones y variables de estudio. Así mismo, se dieron recomendaciones las cuales se tuvieron en cuenta para la mejora de la confiabilidad de los mismos.

Fases de la investigación

Teniendo como referente los objetivos a alcanzar se operacionalizó la investigación en cinco fases:

- **Fase 1. Aplicación de cuestionario pre- test a los estudiantes.** En esta primera etapa los investigadores aplicaron un cuestionario con escalamiento Likert, compuesto por preguntas abiertas y cerradas, se aplicó a los estudiantes del grupo control y experimental, el cual comprendía las habilidades comunicativas, las cuales son: lectura, escritura, escucha y expresión oral, y buscó identificar el nivel de desempeño académico de los estudiantes de segundo grado en estas habilidades. Lo anterior, tomando como referente de los estándares y derechos básicos de aprendizaje difundidos por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano.
- **Fase 2: Construcción de la herramienta mediada por lo Recursos Materiales Audiovisuales, basados en las TIC.** Se diseñó una herramienta de formación mediado por recursos materiales audiovisuales basado en las Tic, titulado Dive Into Learning. Para lo cual, en primera instancia, se tuvo en cuenta la percepción de docentes expertos en la enseñanza de niños de básica primaria. Es así que, con la herramienta de formación Dive Into Learning se contempló el propósito de favorecer el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de la institución educativa en cuestión. Con lo anterior, se buscó alcanzar el objetivo configurar desde la percepción de los docentes, herramientas de formación a utilizar con los estudiantes.
- **Fase 4. Aplicación de post test y análisis de resultados.** En este momento de la investigación, se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas (post test) dirigido tanto al grupo de control como al grupo experimental, el cuestionario conservó las mismas características del pre test, con el fin de no alterar los resultados. El análisis se dio en dos instancias diferentes. Como primera medida, se realizó la tabulación de los datos recogidos en el pre- test, discriminado por las cuatro habilidades y se aplicó la prueba t para cada una de ellas con el propósito de demostrar similitud del grupo de control y el experimental en cuanto a la variable dependiente de la presente investigación aprendizaje.
- **Fase 5. Conclusiones y recomendaciones.** Finalizada la etapa de análisis de los datos, se procede entonces a realizar las conclusiones, así mismo, se realizan recomendaciones a la institución intervenida sobre diferentes aspectos observados durante el desarrollo del presente estudio investigativo. Es así entonces, que con las recomendaciones sugeridas se pretende fortalecer los procesos formativos y de enseñanza utilizados por los maestros de tal manera que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Resultados y discusión

En este apartado, se hará una descripción de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos aplicados, para lo cual se realizaron estadísticas descriptivas como la media y la desviación estándar. En un primer momento, se detallan los valores obtenidos en el pretest realizado al grupo control y experimental. De igual manera, se esbozan los resultados conseguidos en la encuesta aplicada a los maestros, los cuales contribuyen a la configuración de la herramienta de formación mediado por recursos materiales audiovisuales basados en Tic y finalmente se realiza un análisis cuantitativo del post- test aplicado a los grupos participantes, utilizando la prueba t la cual permite evaluar si dos grupos difieren en sí de manera significativa respecto a sus medias en una variable” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 310) cuyos resultados pueden determinar el efecto de la herramienta de formación en el aprendizaje de los estudiantes.

Análisis del pre- test. A continuación, se realiza el análisis del pretest llevado a cabo a los dos grupos de estudiantes de segundo grado de la institución educativa Dolores María Ucrós de Soledad. Siguiendo en esta línea, este cuestionario tuvo en cuenta las cuatro habilidades comunicativas en el idioma inglés. La distribución de preguntas por habilidades se encuentra descrita en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de habilidades comunicativas en pre-test

Habilidades Comunicativas	Número de preguntas
Oral	5
Escritura	10
Lectura	8
Escucha	5
Total	28

Nota: Número de preguntas en el pre-test. A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

Así mismo, en cada habilidad comunicativa se resaltan los indicadores con sus respectivos valores numéricos, que tienen como finalidad obtener los datos estadísticos necesarios de la prueba desempeñada. La rúbrica, la cual se detalla en la Tabla 2, elaborada por los investigadores del presente estudio.

Tabla 2. Indicadores de habilidades comunicativas

Habilidad comunicativa	Indicador	Valor
Oral	Responde correctamente a interrogantes planteados	0,25
	Responde acertadamente utilizando monosílabos	0,125
	No contesta la pregunta, pero reconoce el contexto de los preguntado	0,0625
	No contesta	0
	Máxima nota habilidad oral	1,25
Escrita	Responde correctamente	0,125
	Responde incorrectamente	0
	Máxima nota habilidad Escrita	1,25
Lectura	Preguntas del 1 al 5	
	Responde correctamente	0,2
	Responde incorrectamente	0
	Pregunta 6	
	Ilustra guardando relación con la secuencia del texto	0,25
	Ilustra, pero no guarda relación con el texto	0,08
	Ilustra sin completar los recuadros asignados	0,08
	No realiza acción alguna	0
	Máxima nota habilidad de lectura	1,25
Escucha	Responde correctamente	0,25
	Responde incorrectamente	0
	Máxima nota habilidad de escucha	1,25
Valoración máxima del cuestionario		5,0

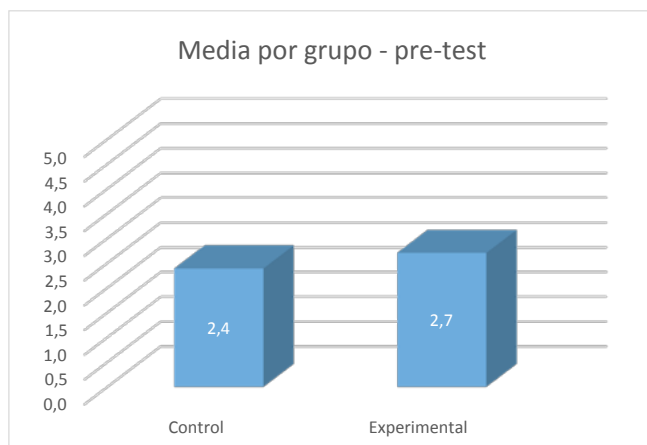
Nota: Rúbrica de valoración por habilidades comunicativas. A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

Con el propósito de valorar el cuestionario aplicado a los grupos participantes y teniendo en consideración la rúbrica de evaluación por habilidades comunicativas mencionadas, se estableció una escala valorativa de 0,0 a 5,0, donde se considera la nota 3,0, como el valor mínimo para la aprobación del test, lo cual guarda concordancia con el sistema evaluativo de la institución intervenida.

Ahora bien, con la finalidad de realizar el comparativo de los resultados del pre-test entre el grupo control y experimental, los valores de la media para estos grupos, los cuales son 2,4 y 2,7 respectivamente, con una desviación estándar de 0,59 y 0,41, ver figura 1. Con base en lo anterior, los dos grupos presentan una

diferencia en sus medias y los datos no están dispersos con respecto a las mismas. Además, se puede comprobar que las medias de los dos grupos no alcanzan al mínimo aprobatorio para la prueba el cual corresponde al 3.0.

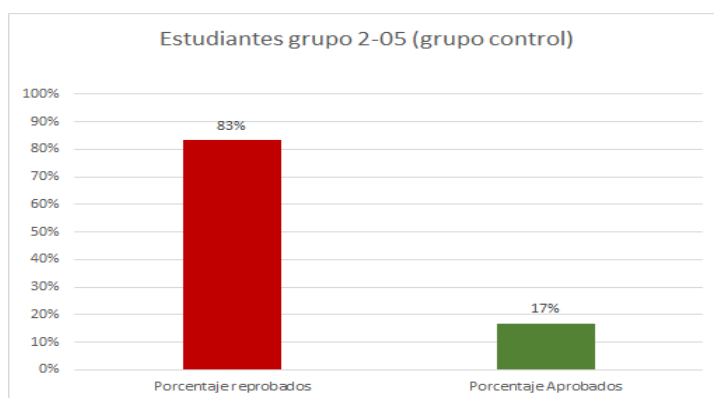
Figura 1. Resultados pre-test grupo control y experimental.



Fuente: A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

Así mismo, se evidencia que el porcentaje de estudiantes evaluados del grupo control que no aprobaron el cuestionario aplicado, equivale a un 83% del total y un 17% restante aprobó el test; alcanzando una nota máxima de 3,4 y una mínima de 1,0 (ver figura 2).

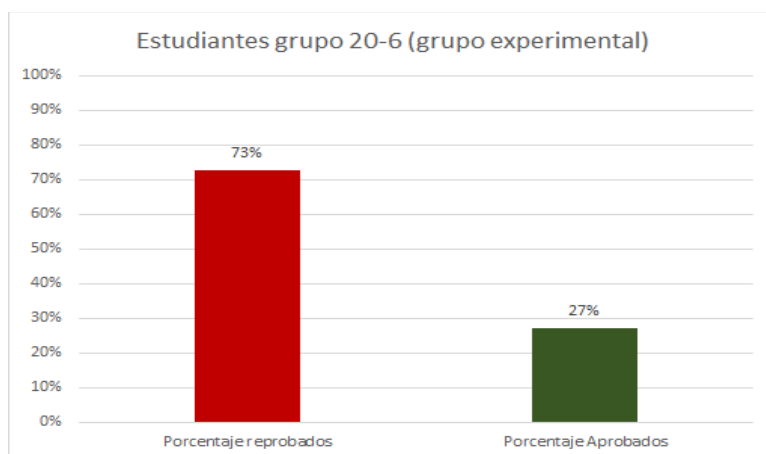
Figura 2. Porcentajes de aprobación del pre-test, grupo control.



Fuente: A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

De la misma forma, el 73% de los estudiantes en el grupo experimental no alcanzó a aprobar el test; encontrándose un 27% faltante quienes lograron ser aprobados. Para este grupo la nota máxima obtenida es de 3,7 y la mínima de 2,0 (ver figura 3).

Figura 3. Porcentajes de aprobación del pre-test, grupo experimental.



Fuente: A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

Cabe resaltar que a pesar de la diferencia a favor del grupo experimental con relación al grupo control en los resultados de la prueba aplicada, se evidencia que la mayoría de los educandos de ambos grupos, no alcanzaron la valoración mínima de aprobación del cuestionario; razón por la cual se constata la necesidad de aplicar herramientas que favorezca al desarrollo de los procesos de aprendizaje. Lo cual se corresponde con los postulados de Ball (2000), quien afirma que el uso de estos recursos materiales posibilita mejores ambientes que promueven la construcción de aprendizajes significativos y duraderos.

Análisis del post-test

Cabe aclarar que la aplicación del cuestionario post test se dio después de la intervención realizada al grupo experimental, donde las orientaciones pedagógicas de diez sesiones de clases de los docentes estuvieron mediadas por recursos materiales audiovisuales, basado en las Tics; como, computadores, tabletas, tableros digitales, computadores, flash cards, entre otros. Según Woottipong (2014), los recursos audiovisuales promueven el desarrollo de habilidades orales, visuales y auditivas. Con el propósito de conocer si se generó un efecto sobre el aprendizaje, al utilizar herramientas de formación mediadas por recursos materiales audiovisuales basados en las Tic, sobre el grupo experimental, se procede entonces a realizar el análisis del post-test.

Para el presente análisis estadístico se utilizó el software SPSS V 22, el cual contiene una serie de elementos que facilitan el tratamiento de los datos consolidados durante el presente estudio.

En un primer momento, se aplica la prueba de Shapiro-Wilk con el fin de contrastar la normalidad de los resultados de las pruebas realizadas a un grupo control y otro experimental, para lo cual se utiliza un nivel de confianza del 95%.

La prueba arrojó como resultado para el pre-test y post-test p-valores de 0.315 y 0.24 respectivamente para el grupo control y de 0.447 y 0.640 para pre-test y post-test del grupo experimental, donde todos los p-valores son mayores que $\alpha = 0.05$, lo cual indica que los datos se distribuyen de forma normal y por tal motivo, se procede a implementar estadísticos paramétricos para la ejecución del análisis.

Ahora bien, para llevar a cabo el presente estudio, se utilizó la prueba t student para muestras pareadas con datos paramétricos. La prueba estadística t student se caracteriza al evaluar si los dos grupos presentados difieren entre sí de forma significativa con relación a sus medias en una variable (Fernández, Hernández y Batista, 2014).

Con relación al grupo control, la prueba t muestra que no existen diferencias significativas entre los promedios de las pruebas pre-test y post-test donde arroja un p- valor igual a 0.069 mayor a 0.05 (ver figura 4).

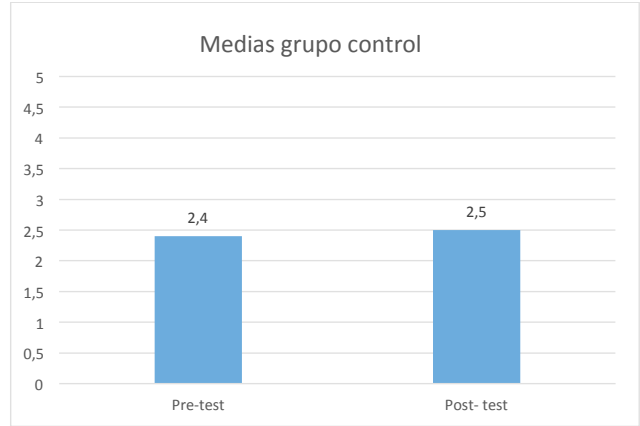
Figura 4. Resultados prueba t grupo control.

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	postest - pretest	.11632	.37236	.06206	-.00967	.24231	1.874	35	.069

Fuente: A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

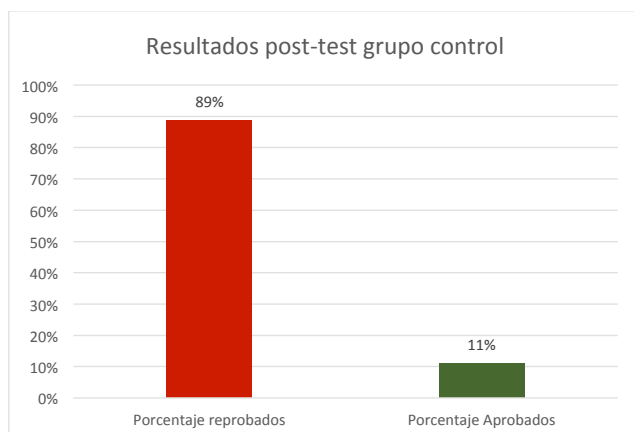
La media obtenida en el post-test realizado al grupo control es de 2,5 con una desviación estándar de 0,44. Así mismo, el análisis de datos evidencia que el porcentaje de estudiantes evaluados del grupo control que no aprobaron el cuestionario aplicado, equivale a un 89% del total y un 11% restante aprobó el test; alcanzando una nota máxima de 3,2 y una mínima de 1,5 (ver figuras 5 y 6).

Figura 5. Comparación media pre-test y post-test grupo control.



Fuente: A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

Figura 6. Porcentajes de aprobación del post-test, grupo control.



Fuente: A, Guzmán, C, Bueno, Y, Martínez, 2019.

Con base a lo anterior se puede afirmar que el nivel de desempeño académico de los estudiantes del grupo control se ha mantenido de manera similar. Por otro lado, para el análisis del grupo experimental, la prueba t indica que existen diferencias significativas entre los promedios de los resultados de pre-test y post-test, arrojando un p-valor igual a 0.000 menor que 0.05.

La media obtenida en el post-test realizado al grupo experimental es de 4,3 con una desviación estándar de 0,18. Así mismo, el análisis de datos evidencia que la nota máxima obtenida en el test es de 4,6 y la mínima de 3,7, aprobando la prueba la totalidad de los participantes.

En esta misma línea, se realiza un comparativo de los resultados obtenidos en el post-test del grupo de control y experimental, con el fin de verificar si realmente existe una diferencia significativa en las medias de los dos grupos.

En un primer momento, se aplica la prueba de Shapiro-Wilk, contrastando la normalidad de los resultados de las pruebas realizadas a los grupos participantes, para lo cual se utiliza un nivel de confianza del 95%. La prueba arrojó como resultado p-valores de 0.240 y 0.640, donde éstos son mayores que $\alpha = 0.05$, lo cual indica que los datos se distribuyen de forma normal.

Posteriormente, se utilizó la prueba t para muestras independientes utilizando el software SPSS V 22, con la finalidad de realizar una comparación entre las medias de las evidencias obtenidas en el post-test entre los dos grupos participantes. Ahora bien, en cuanto a las varianzas poblacionales, la prueba arroja que el p-valor es igual a 3.45×10^{-6} , valor menor a 0,05 indicando, que las varianzas poblacionales son diferentes; es decir, existen diferencias significativas entre los post-test.

En cuanto a los resultados de la prueba t, el p-valor arrojado es 1.47×10^{-27} , evidenciando que es menor que 0,05. Por consiguiente, se concluye que existen diferencias significativas entre las medias poblacionales del post-test de los dos grupos, indicando que los estudiantes obtienen mejores resultados en sus desempeños

académicos al ser intervenidos por herramientas mediadas por recursos materiales audiovisuales basados en las tecnologías de la información y comunicación.

En consecuencia, las herramientas formativas mediadas por recursos materiales audiovisuales y Tic permiten estimular el aprendizaje, facilitando de este modo, el fortalecimiento de sus habilidades comunicativas, en donde el contexto del aprendiz juega un rol fundamental para su desarrollo. Hymes (1972) manifiesta que, al referirse a las competencias comunicativas, es necesario articular los factores sociales del individuo, debido a que las habilidades lingüísticas del hablante oyente presentan variaciones, teniendo en consideración la cultura y el ambiente donde se desenvuelve, afirmando en este sentido, que las habilidades se enriquecen por medio de las experiencias sociales del individuo. Lo anterior, concuerda con lo manifestado con Vygostki (1995) quien expresa que los aspectos sociales van intrínsecos al proceso de adquisición del lenguaje, los cuales contribuyen y promueven un aprendizaje eficaz.

De acuerdo con lo anterior, el uso de recursos materiales puede contribuir a encaminar los procesos educativos, convirtiéndose en herramientas esenciales para los integrantes de la comunidad educativa. Por tanto, Tomlinson (2011) apunta a descubrir los múltiples beneficios al utilizar los materiales en mención debido a la diversidad que proveen los mismos. Los recursos materiales producen un impacto positivo en los educandos puesto que su presentación permea sus sentidos, atendiendo de este modo los diferentes estilos de aprendizaje de los discentes, generando así un mejor ambiente en el aula.

En este sentido, y teniendo como base los resultados presentados del grupo experimental en comparación al grupo control, se puede afirmar la H1 de este trabajo de investigación, la cual señala que el uso de herramientas mediadas por recursos materiales audiovisuales basados en las Tic favorece el aprendizaje de los educandos, rechazando la Ho, que expone que el uso de herramientas mediadas por recursos materiales audiovisuales basados en las Tic no favorece el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se consolida con lo expuesto con Ballesteros (2016) al afirmar que los materiales audiovisuales se constituyen como recursos didácticos para el trabajo cooperativo, facilitando a los estudiantes asumir liderazgo en las actividades realizadas. Del mismo modo, Mayer (2005) resalta su importancia cuando expone que los materiales se transforman en el vehículo eficaz para proporcionar la información que se requiere necesaria para la producción de conocimiento.

Conclusiones

Las valoraciones presentadas en el pretest del grupo control y experimental demuestran que ambos grupos no alcanzaron a obtener el mínimo aprobatorio de la prueba, el cual era de 3.0. Lo anterior, evidencia la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas que permitan el fortalecimiento de habilidades y competencias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Es así como se hace necesario configurar herramientas que hagan enseñables los saberes compartidos en las escuelas, garantizando los aprendizajes de los estudiantes y por supuesto su éxito académico. Asimismo, López (2011) determina que estas herramientas aportan un escenario atractivo para la dinámica de enseñanza de los profesores, generando motivación e interés por el aprendizaje, factor determinante en el desarrollo de los procesos de pensamiento cognitivos y metacognitivo.

Ahora bien, al realizar el análisis del post-test del grupo experimental, se demuestran las diferencias significativas respecto al grupo control, con lo cual queda demostrado que las actividades llevadas a cabo en el aula mediadas por recursos materiales audiovisuales, lograron fomentar el desarrollo de sus habilidades comunicativas, permitiendo así obtener avances en su proceso de aprendizaje. El uso de recursos materiales audiovisuales permite que estas actúen como herramientas mediadoras para el aprendizaje; lo anterior, facilitará al estudiante el fortalecimiento de sus habilidades y competencias.

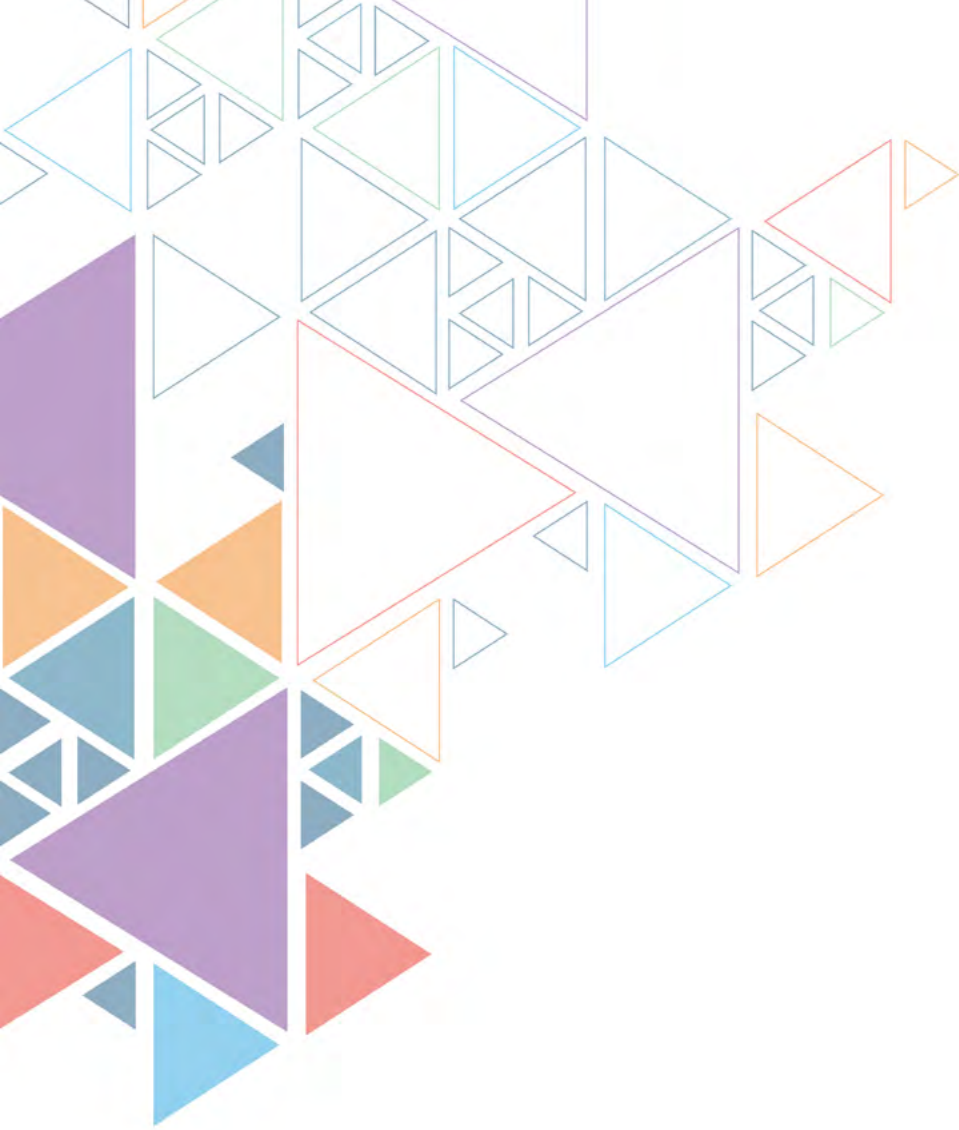
Cabe resalta, que además de generar un incremento de la motivación, las Tic inciden positivamente en el aprendizaje. En primer lugar, de acuerdo con la mayoría de los encuestados, permiten la adquisición de la competencia informacional y digital. Además, favorecen la autonomía, desarrollan la competencia comunicativa, las habilidades de trabajo en equipo, etc., y permiten que los estudiantes construyan su propio aprendizaje. Junto al desarrollo de múltiples competencias, las actividades con medios digitales sirven para la adquisición de contenidos curriculares, ya sea para afianzar contenidos previamente trabajados, ya para adquirir otros nuevos.

Para finalizar, se resalta la importancia de establecer actividades que incluyan diferentes recursos audiovisuales, los cuales contribuyen a consolidar la creatividad y motivación por parte del educando a aprender una lengua extranjera. Lo anterior, hace que el maestro reflexione sobre el quehacer pedagógico y las prácticas educativas en aula, haciendo las modificaciones pertinentes de acuerdo al contexto y a las particulares del educando; favorecimiento así el proceso de aprendizaje y mejorando la calidad del mismo.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Ball, D. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Ballesteros, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 6, 58-70.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Benavides, L. (2017). *A Communicative Speaking Course for 9th Grade Secondary School Level of a Public School in Soledad, Atlántico*. Universidad del Norte.
- Brufee, K. (1995). Sharing our toys-cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 12-18.
- Constitución Política Colombiana. (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, E. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. Mac Graw Hill/ Interamericana Editores.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Jiménez, B. (1994). Epistemología y métodos de las ciencias. *Perfiles educativos*, 63.
- J.M. Sáez, P.A. (2011). Jiménez La aplicación de la pizarra digital interactiva: un caso en la escuela rural en Primaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 1-16.
- Ley General de Educación de la República de Colombia (1994). *Ley 115*. Bogotá.
- López, L. S. (2011). *Clase para pensar*. Ediciones Uninorte.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996). Resolución 2343 de 15 de junio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Imprenta Nacional de Bogotá.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Magisterio.
- Morín, E. (2010). Complejidad restringida, complejidad general. *Revista Estudios*, VIII (93), 81-135.

- Ortega, D. (2016). *El uso de materiales audiovisuales de los docentes en el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés de los estudiantes de octavos años del colegio nacional experimental Amazonas, año lectivo 2015-2016*. Universidad Central del Ecuador.
- Osinski, I. C. y Bruno, A. S. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.
- Oviedo, L. (2017). *Uso de los recursos audiovisuales y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del Instituto de Educación Superior Aeronáutico Surco- Lima*. Universidad César Vallejo de Lima.
- Padrón, J. (2014). *Notas sobre enfoques epistemológicos, estilos de pensamiento y paradigmas*. Universidad del Zulia.
- Peñas, C. (2015). ¿Cómo podemos fortalecer el bilingüismo en jardines y colegios preescolares no bilingües? Cinco estrategias clave para fortalecer la comunicación en idioma extranjero. *Ruta Maestra*, 11, 83-88.
- Piscoya, M. (2017). Programa didáctico basado en el enfoque comunicativo para el aprendizaje del nivel básico del inglés como idioma extranjero en aprendices adultos Chiclayo 2016. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 6(2), 40-47.
- Sosa, J. R. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.
- Shabiralyani, G., Hasan, K. S., Hamad, N. & Iqbal, N. (2015). Impact of Visual Aids in Enhancing the Learning Process Case Research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 226-233.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Vygotski, L. S., Kozulin, A. y Abadía, P. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Woottipong, K. (2014). Effect of using video materials in the teaching of listening skills for university students. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 200.





El redescubrimiento del
periodismo literario desde la
voz de sus protagonistas

El redescubrimiento del periodismo literario desde la voz de sus protagonistas

Paula Moreno Sánchez
Fernanda Tusa Jumbo

Autores

El redescubrimiento del periodismo literario desde la voz de sus protagonistas

Paula Moreno Sánchez

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Técnica de Machala. Miembro del Semillero de Investigación 'Acción Lectora'. Autoras de varios artículos científicos y ponente en congresos nacionales de literatura y comunicación. También tiene cursos de maquillaje para cámaras y fotografía.

Fernanda Tusa Jumbo

Doctora en Comunicación Social. Docente universitaria de las cátedras de Metodología de la Investigación II y Comunicación Académica de la Universidad Técnica de Machala. Miembro del Grupo de Investigación GIDCOWEB y docente tutora del Semillero Acción Lectora. Su línea de investigación es comunicación, literatura y tecnología.

Biografía

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942241412.8>

Introducción

Antiguamente, la formación académica de un comunicador se veía limitada a la preparación que se adquiría en las empresas de medios, misma que se instruía en base de actividades generales y poco especializadas, lo que brindaba un ejercicio profesional más empírico de la comunicación. Esta realidad la describe perfectamente, situando su estudio en los medios impresos colombianos, García Márquez (1982) en su texto ‘El mejor oficio del mundo’.

Si bien es cierto, el mundo se ha visto sometido a grandes cambios, y por ende también la sociedad. A día de hoy, el lector, el televidente, el radioescucha, o como queramos llamarlo, se ha convertido en un ente más exigente y crítico, lo que produce una reinención en la propuesta tradicional de los medios, los cuales ahora deben generar mensajes creativos, atractivos y de debate social, que permitan tener una real conexión, de empatía, con la audiencia.

En ese sentido, Solís (2014) indica que “la escritura creativa operaría dentro del enfoque del lenguaje imaginativo en cuanto al empleo de la imaginación para la narración de hechos”, lo que apoya la idea de una nueva formación en torno a la escritura creativa y la redacción literaria para la generación de contenidos mediáticos alternativos y transformadores.

En materia de periodismo literario y periodismo cultural, la producción de contenidos creativos no solo genera fidelización y atrae a las audiencias, sino que también le da al comunicador un espacio profesional más especializado, que supera el campo de los medios masivos de comunicación, pues esta nueva generación de periodistas crea propuestas en base de las nuevas tecnologías, produciendo reportajes, crónicas y perfiles, que incluso son convertidos, a posterior, en producciones audiovisuales.

El contexto detallado anteriormente sirve para presentar el tema de investigación: ‘importancia de la escritura creativa y creación literaria, un redescubrimiento del periodismo literario desde la voz de sus protagonistas’. Al respecto, se plantea la siguiente problemática:

¿Es posible conciliar la literatura con el periodismo? ¿Por qué es necesario hablar de periodismo literario en la sociedad del Conocimiento? En este escenario el objetivo propuesto es:

- Determinar la importancia de la escritura creativa y la creación literaria para el ejercicio periodístico en la actualidad, a través de una serie de entrevistas a escritores, profesionales y docentes de Comunicación, a fin de valorar su perspectiva del tema-objeto de estudio.

La creación literaria y la escritura creativa son importantes campos dentro del área comunicacional, puesto que permiten ampliar los ejes de formación de un comunicador, creando así un profesional multifacético y especializado en redacción y cultura general.

Actualmente, la versatilidad, la generación de contenido creativo y la comunicación van estrechamente unidas con el propósito de conquistar a nuevos públicos, vender historias más integrales y enriquecidas en su contexto. Por eso se justifica la pertinencia de este tipo de investigaciones, lideradas desde la academia, por parte de un Semillero conformado por investigadores nóveles que trabajan en la línea ‘Comunicación y Literatura’.

Desarrollo conceptual

Lenguaje escrito

De acuerdo con Intriago, Mieles, Murillo & Flores (2017), “escribir, como leer, son habilidades que se van perfeccionando a lo largo de la vida pues durante la actividad de escribir el pensamiento construye un significado y lo manifiesta a través del lenguaje verbal escrito”.

Por su parte Rojas (2018) menciona que “leer y escribir son destrezas que sobrepasan las capacidades individuales y permiten una construcción que se refleja en la sociedad en la capacidad de las personas para desenvolverse y negociar sentidos en su cotidianidad”. Estos dos criterios evidencian que la escritura es atemporal y su importancia va más allá de una línea de tiempo; al contrario, interpelan los significados que los seres humanos construimos en sociedad, en lo cotidiano.

No en vano se advierte que el ejercicio asiduo de la escritura nos hace mejores seres humanos, puesto que quien lo practica a diario trabaja con sus sensibilidades y la realidad que construye del mundo. Intriago et al. (2017) considera que la comunicación escrita ofrece “una expresión más integral de las ideas del emisor, lo que requiere de una preparación previa que conduzca hacia su selección y ordenamiento lógico, entre otros aspectos”.

Esta última idea sirve para contextualizar la utilización de la escritura como componente esencial de cualquier profesión, más aún, de la comunicación. Y es que la habilidad lecto-escritora mejora la comprensión, así como la organización de las ideas y los argumentos.

Se precisa también desarrollar un buen estilo de escritura, una voz propia como autor, debido a que el mensaje escrito es la conexión directa para generar vínculos fidedignos con el público lector, en el caso de los medios impresos. Hablar de una escritura de calidad deriva en el buen entendimiento de los mensajes y en el hecho de generar un contrato tácito de lectura con la audiencia.

Comprensión lectora

Para abordar el tema del periodismo literario se debe considerar los hábitos de lectura, ya que este es un principio básico que da paso a la escritura. No se trata únicamente de leer los textos, sino de saber interpretarlos y comprenderlos, lo que permita una correcta decodificación de los mensajes en medios impresos. En efecto, son los niveles de comprensión lectora los que condicionan el hecho de que el ser humano pueda asumir, o no, a la lectura como una de las mejores experiencias de disfrute intelectual.

Una de las principales causas de los niveles bajos de lectura es justamente la falta de interés del lector, misma que es provocada por procesos de lectura mecánica, que no aportan aprendizajes significativos en cuanto a conocimiento y reflexión. De esta manera, se genera una barrera que impide la adquisición de nuevos conocimientos en base de piezas textuales (Quezada & Daniel, 2017), migrando los lectores al consumo mediático de imágenes y videos.

La importancia de la comprensión lectora es indiscutible, esta es la base primordial si se busca ejercer un periodismo literario de interés social, que cautive a un público amplio. Por ello, es la apuesta del Estado por fomentar campañas de lectura, transversales al currículo.

En el caso de Ecuador, por citar un ejemplo, en los últimos años se ha establecido como política cultural la promoción de la lectoescritura en la Campaña de Lectura Eugenio Espejo y las ferias de libro en ciudades como Guayaquil y Quito (Campaña de Lectura, 2019).

Importancia de la lectoescritura

De acuerdo con Agar & López (2018) “la lectoescritura es el medio que permite a las personas ser capaces de construir y desarrollar su conocimiento, además de transmitir y comunicar información”. Se logra entender entonces que la lectoescritura tiene una relación directa con la comunicación, debido a que auspicia la interrelación social a través del uso compartido de signos y códigos por hablantes de la misma lengua.

A criterio de Rojas (2018), “el ecosistema mediático actual es una red compleja de relatos y medios convergentes que está transformando las maneras de consumir, interactuar y producir contenidos, como los textos escritos”. Es una realidad la transformación acelerada del mundo en que vivimos condicionado por grandes cambios tecnológicos que inciden en las formas de consumo cultural y de gestión del ocio. Al respecto, la lectoescritura ya no se da únicamente en plataformas convencionales sino también en entornos digitales. Como afirman Secul Giusti & Viñas (2016):

(...) los procesos de lectura y escritura comenzaron a materializarse en tramas virtuales, de características propias y subjetividades usuarias. Se entiende así que las redes sociales potencian la lectura social porque facilitan el intercambio de opiniones, permiten el acceso a la intertextualidad, la interpretación de discursos, la proliferación de citas y la divulgación de fragmentos de obras, anotaciones y/o comentarios de la cultura. Del mismo modo, profundizan la relación entre los autores y sus lectores. (p.31)

Considerando entonces este gran cambio de paradigma cultural en la Sociedad de la Información nos preguntamos ¿Se debe auspiciar la lectoescritura en el ciberespacio? ¿cómo leer en la pantalla? ¿con la escritura colaborativa nos convertimos todos en autores?

Así surgen campañas de alfabetización mediática y digital para que los usuarios desarrollen ciertas competencias, habilidades y destrezas propias del mundo análogo, que les sean útiles para consumir y crear en red sus propios contenidos.

Las plataformas digitales están siendo aprovechadas por la Generación Millennial ya no solo como un espacio de consumo y entretenimiento, sino también como un escenario alternativo para la comunicación masiva, el periodismo ciudadano, la industria cultural, debido a que lo digital propone nuevas pautas profesionales y de gestión del talento, capaz de mostrar contenido innovador, dinámico e interactivo, con poco espacio de difusión en medios convencionales. Es decir, lo digital constituye un ecosistema que fomenta valores como libertad e innovación.

Talleres literarios y de escritura creativa

Una buena educación literaria es aquella que permita al estudiante apropiarse de los recursos estilísticos de su propio lenguaje y desarrollar su capacidad crítica ante la información que recibe, a fin de producir y comunicar ideas de forma correcta. Estas competencias resultan sumamente necesarias en momentos donde la información es muy amplia, volátil y de fácil acceso (López, Zermeño & Galbraith, 2017).

La promoción de los hábitos de lectoescritura es un paso primordial dentro del proceso comunicativo. Ello se consigue además con la creación de talleres literarios y de escritura creativa. Tal y como describe López et al. (2017) “los talleres literarios son “espacios donde las personas organizan, crean, imaginan, proponen, estructuran ideas y las plasman a través de la escritura, por lo que permiten una intertextualidad, una acción de pasar de un texto a otro para obtener más textos”.

Según Juárez Morena (1997), con la puesta en común de los talleres “la literatura deja de ser un dominio de contenidos históricos, memorísticos y teóricos, para transformarse en un material con el que se trabaja y se usa, y que, a veces se llega a dominar”. Se entiende entonces que estos talleres fomentan la producción literaria entre quienes lo practican de forma disciplinada, como un hábito y vocación de vida. Los talleres fomentan la producción novel, resignificando la producción

literaria en el campo cultural nacional, teniendo como precursores a los talleristas, una generación joven de literatos en Ecuador.

La importancia de la creación de contenido se ha visto en su mayor auge en los últimos años, pues las audiencias se han convertido en un fenómeno con hambre de información, de conocimiento, e incluso de generación del mismo.

Por tanto, la tarea del comunicador de producir contenido se ha especializado hacia nuevos públicos con base en la persuasión, creatividad, intuición, lo que ha permitido elevar su potencial profesional (Macías y Torres, 2016). Al respecto, el consumo de literatura para un comunicador debería auspiciarse en todos los ámbitos de su vida puesto que aporta al desarrollo integral de su intelecto, mejora sus actitudes analíticas, potencia su comprensión lectora, desarrolla su objetividad y estimula la generación activa de propuestas.

Por otra parte, la creación de textos creativos y literarios instituye nuevos sentidos de fidelización de las audiencias, lo que evidencia la buena recepción del público hacia contenidos especializados, a modo de menú de selección según los gustos y afinidades de cada lector, una dinámica *multitasking* congruente con las exigencias actuales de la Sociedad del Conocimiento.

Periodismo literario

• Antecedentes

El periodismo y la literatura entrelazan sus géneros y formatos entre sí debido a que comparten un mismo instrumento de trabajo como es la palabra. Ya lo dijo, Camilo José Cela cuando manifestó que todos los géneros literarios y periodísticos podían ser utilizados por un mismo escritor, puesto que tienen en común la herramienta de la lengua” (Hermoso, 2017).

Conforme ha ido evolucionando el periodismo en los últimos años se han suscitado pequeñas diferencias que distinguen un género del otro, una de ellas ha sido la técnica. En palabras de Camilo José Cela (Hermoso, 2017): “la técnica es como un andamiaje, se va adivinando, se va poniendo cosas en cada momento”.

En la actualidad, comenta Muñoz Prieto (2016), sigue abierto el debate sobre dónde se sitúan los límites entre el periodismo y la literatura al considerar géneros como la crónica, el reportaje y la entrevista que ofrecen múltiples posibilidades de creación literaria.

Los géneros de opinión, en particular la columna y el artículo, proporcionan libertad plena no solo en concesiones estilísticas, sino en temas altamente sociales que despiertan la sensibilidad lectora, pues el periodista narra sucesos no solo de forma objetiva, sino también contextualizados mediante un análisis interpretativo (López Hidalgo, 1996).

Al hablar de la relación periodismo y literatura damos cabida a un debate extenso sobre las fronteras que dividen ambos campos. Para algunos teóricos, “la combinación del periodismo con la literatura sirve para humanizar una noticia y

da lugar a un periodismo informativo híbrido, compuesto por elementos literarios” (Fernández Parratt, 2005).

Mientras que el periodismo apela al sentido estricto de la información y ofrece noticias veraces y objetivas para un público amplio, la literatura, en cambio, se caracteriza por el uso estético de la palabra dirigida a un público selecto. Al respecto, no es lo mismo escribir para periódicos que escribir una novela o relato. En todo caso, los textos tienen en común el hecho de que estimulan y entretienen a la audiencia en cuanto a nuevas formas de consumo cultural y gestión del ocio (Sánchez Vega, 2015).

En este escenario, el lector que lee periódicos busca encontrar noticias verdaderas y actuales, mientras que el lector que ojea obras literarias lee por pasión, sin necesidad de hallar primicias. Asimismo, abundan periodistas quienes, a pesar de su profesión de comunicadores, escriben textos de ficción. Tal y como se observa, periodismo y literatura se conjugan en la creación de trabajos periodísticos de calidad, en los cuales el periodista muestra su voz como autor y apela a recursos lingüísticos propios del campo literario.

A criterio de Yanes (2007), “hay textos que son periodismo porque en ellos prevalece la actualidad, el interés y la comunicabilidad, escritos con el propósito de informar, orientar o distraer, pero también son literatura porque contienen algo más que comunicación, interés y actualidad”.

Por ejemplo, las crónicas, los reportajes y las entrevistas son géneros pioneros en el uso del *periodismo literario*, los cuales exhiben valores artísticos sin renunciar a su función informativa. Para Fernández Parratt (2005), “es innegable que el periodismo y la literatura se sirven mutuamente, dándose así una tendencia a la interdisciplinariedad, cuyos textos evidencian la finalidad, el compromiso con la realidad y la veracidad”.

• Definición

El *periodismo literario* goza de gran reconocimiento en la actualidad ya que ha permitido la creación de nuevos patrones culturales para fomentar la lectoescritura y así enfrentar la competencia mediática existente. Igualmente, son muchos los escritores que están incursionando en prensa, utilizando técnicas propias del periodismo de investigación, dando como resultado trabajos de calidad, en su punto estilístico más alto (Sánchez Vega, 2015).

Tal y como explica Yanes (2007), “se habla de un *periodismo literario*, cuando el género predominante es el periodístico secundado por la literatura, o bien, si se toma a la inversa, lo literario predomina ante lo periodístico”. La coincidencia fundamental entre periodismo y literatura radica en utilizar la palabra como utensilio de trabajo y la frase como vehículo de pensamiento. Como advierte Aguilera (1992), “el periodista debe ser literato, un literato de cierta y determinada clase”.

Por su parte Sánchez Vega (2015) considera que la reinvención del periodismo apela al formato literario a fin de dar mayor emotividad a los textos, introdu-

ciendo así nuevos elementos de carácter estilístico y un lenguaje gramaticalmente armónico. Es más, la crisis de verosimilitud del lenguaje periodístico empujó a sus profesionales a la experimentación con recursos propios de la narración ficcional.

En el buen *periodismo literario* se combina de forma magistral la experiencia periodística y el talento literario. Y es que la estrecha relación con la literatura constituye el viaje de inicio del comunicador en un encuentro subjetivo por apropiarse de los significados y sentidos de los hechos que lo rodean (Campbell, 2016).

El *periodismo literario* investiga, organiza y reporta historias reales, detalladas y envolventes, consideradas de conocimiento público, las cuales merecen ser discutidas e interpretadas en el seno de la sociedad en general. Por lo tanto, este género cumple una función social (Trindade & Inácio, 2017).

A diferencia de otros géneros, el *periodismo literario* se considera un género más humanista e interpretativo que otros y, en consecuencia, más comprometido con la audiencia. Pauly (2011) advierte que este género aspira al cumplimiento de objetivos sociales y a una comprensión empática con su público.

No obstante, aún no ha encontrado una forma totalmente satisfactoria de lograr este propósito, ya que mantiene una visión privilegiada pero individual; es decir, es más subjetiva pues concentra su análisis en la voz del autor por encima de la voz de las fuentes. Por su parte, Carey (citado en Sims y Kramer, 1995) describe al *periodismo literario* como una forma imaginativa a través de la cual cada democracia se habla a sí misma de sí misma; en otras palabras, constituye un ejercicio reflexivo y de autoevaluación.

Al mismo tiempo, autores como Sims y Kramer (1995) elogian la voz liberadora del *periodismo literario* que encuentra la verdad en los detalles de la vida real y de la esfera cotidiana. Este género cree en el poder de las historias, en la llamada narración de historias y en la veracidad de los hechos contextualizados.

Para Gillespie (2012), el *periodismo literario* permite que la experiencia humana se revele de una manera más cautivadora y convincente, lo que conduce a su lectura a gran escala. Por tanto, su principal objetivo es fomentar un mayor interés y participación del público en los asuntos de actualidad.

Además de ello, este género permite una mayor conexión del autor con el lector y juega un papel relevante en la vida pública al construir perfiles en los cuales se da mayor humanización a la información, pues se exponen elementos contextuales y descriptivos que exceden el conocimiento superficial de las noticias.

El *periodismo literario* declara el entendimiento intercultural y el progreso humano en sus más altas metas, siendo el conocimiento y la comprensión de las diferentes culturas uno de sus propósitos, lo que deriva en piezas textuales con valores culturales simbólicos significativos (Trindale, 2012; Berning, 2011; Morton, 2014).

Por ello, “representar bien” se basa en “conocer bien” en el *periodismo literario* (Morton, 2014). Reconocer que los hechos recogidos, en circunstancias culturalmente específicas, asumen diferentes significados, conduce a una mayor integridad del conocimiento, la verdad y la representación ética. En este sentido, el *periodismo*

literario describe los sentimientos y emociones de los individuos y, por lo tanto, se considera más subjetivo. Como resultado, surge una fuerte crítica en su contra: la falta de objetividad (Helliker, 2013).

El *periodismo literario* “es un nicho especial del *periodismo literario* estadounidense” que transpone técnicas y procedimientos de la narrativa literaria a la redacción de noticias, rompiendo las barreras tradicionales entre el periodismo y la literatura. Incluso, el *periodismo literario* puede ser la solución a la actual crisis periodística, ya que utiliza una escritura atractiva que atrae la atención de cualquier lector (Trinidad e Inácio, 2017).

En los periódicos en línea son los textos más largos los que reciben más comentarios, lo que demuestra que los individuos están dispuestos a leer textos densos siempre y cuando estén bien escritos y sean atractivos. Por ello, se considera que la salvación del periodismo radica en transmitir información con buenas historias, capaces de despertar emoción en el lector, transmitiendo el mensaje de una manera más efectiva.

- **Procedimientos de escritura y narración empleados en las revistas de periodismo literario**

El *periodismo literario* rescata las historias vivenciales y huye a la narrativa de lo espectacular. En su escritura se define la mirada subjetiva del autor, configurando así un relato periodístico caracterizado por la hibridez y la búsqueda permanente de sentido. Para Hernández Bossio (2007) y Wolfe (1976), el *periodismo literario* apela a:

- Recreación de escenas.
- Construcción de diálogos.
- Configuración del tipo de narrador.
- Uso del tiempo en el texto periodístico-literario.

Tal y como se aprecia, los mecanismos de construcción de textos periodísticos aplicando técnicas de escritura creativa y especializada son amplios. El único fin que se persigue es dotar al contenido de una forma estéticamente atractiva para su lectura.

- **La configuración del tipo de narrador**

En el *periodismo literario* se adoptan recursos propios de la ficción para contar una historia real y montar una estrategia narrativa atractiva. A criterio de Chatman (1990), al relatarse una percepción se presupone un acto de observación con un punto de vista independiente, hablamos entonces de cronista y de narrador.

Por ello, es clave precisar que en el relato periodístico el autor es el cronista, quien vive en el mundo real, mientras que el narrador es la figura que construye el cronista para contar su historia. Al respecto, Genette (1989) propuso la siguiente clasificación de narradores:

- *Narrador autodiegético*: es un narrador visible que participa en la historia

como protagonista y se sitúa en un instante posterior a ella. El empleo de este tipo de narrador otorga una relación interesante entre el tiempo de la historia y el tiempo de la enunciación, lo que dota de fuerza al texto. El narrador cuenta la historia en primera persona como sucede en las autobiografías o en un libro de memorias.

- *Narrador homodiegético*: es un narrador visible que participa en la historia a la vez que la narra. Su relato puede ser a modo de testimonio. Cuenta la historia de otro, pero a través de su perspectiva, como testigo de los hechos. En la actualidad, es el tipo de voz narrativa más utilizada por los cronistas en revistas especializadas.
- *Narrador heterodiegético*: es un narrador visible que contempla la historia desde fuera sin participar como actante en la misma. Se caracteriza por el empleo de la tercera persona. Es uno de los niveles más empleados en el *periodismo literario*.

La configuración del tipo de narrador permite analizar la actitud del autor hacia los personajes, así como la del narrador hacia el objeto de la narración. En un relato periodístico, un lector aprecia la sensación que le brinda el autor de estar allí y ser un testigo privilegiado de la historia (Benavides, 2016).

A criterio de Herrscher (2012), el *periodismo literario* es capaz de hacer algo más que transmitir la voz del narrador, porque puede llevarnos a las voces, las lógicas, las sensibilidades y los puntos de vista de los otros, de los protagonistas o de los personajes de un hecho periodístico.

El punto de vista se encuentra relacionado con el tipo de narrador que el periodista decide utilizar en la historia. Una de las clasificaciones sobre este aspecto es la que brinda Friedman (1975) a continuación:

- *Omnisciencia editorial*: el narrador se inmiscuye en la historia.
- *Omnisciencia neutral*: el narrador utiliza la tercera persona de modo impersonal, no interviene directamente.
- *El yo como testigo*: un personaje narra en primera persona, apenas conoce los pensamientos de los demás personajes.
- *El yo como protagonista*: también llamado narrador protagonista, habla de sus pensamientos, etc.
- *Omnisciencia multi-selectiva*: la historia llega directamente a través de la conciencia de los personajes, no hay narrador.
- *Omnisciencia selectiva*: el punto de vista gira en torno a un único personaje.
- *Modo dramático*: se suprime el narrador. El lector debe deducir lo que piensan los personajes por sus palabras y gestos. Se busca objetividad absoluta.
- *Cámara*: se intenta presentar una historia tal como lo haría una cámara fotográfica, lo que dota a la historia de gran riqueza narrativa.

Autores como Guillén (1985) sostienen que en el acto de creación el autor tam-

bién se hace a sí mismo, se autoinfluye, se crea, se pregunta y se cuestiona hasta qué punto influye en su vida lo que él mismo ha escrito. En otras palabras, la actividad del autor se percibe en la forma en que compone y estructura su obra.

La figura del narrador se caracteriza por contar con una insaciable curiosidad, que sabe averiguar y narrar las emociones aflitivas, los deseos, rencores o frustraciones de los protagonistas-personajes de su historia. Asimismo, quien narra en el *periodismo literario* tiene voz propia, impone su rasgo personal, deja su huella en la historia, impregna en el texto su personalidad e incluso transmite sus dudas y certezas (Benavides, 2016).

La voz narrativa del periodista literario adquiere un tono personal y raya en lo intimista, pero no se inventa los hechos, sino que brinda su interpretación desde el lugar donde mira. A veces, asume la voz de una persona en particular, otras veces es visible y adquiere el tono de la primera persona, inmiscuyéndose como personaje en la historia, ocasionalmente permanece al pie del relato como narrador omnisciente y emite valoraciones sobre lo que ha presenciado. En síntesis, la configuración del tipo de narrador es un procedimiento esencial del *periodismo literario*.

• El uso del tiempo en el relato periodístico-literario

Para Genette (1989), el tiempo en la historia narrada tiene un orden compuesto por anacronías, las cuales constituyen toda alteración a la estructura del relato. El alcance de una anacronía es el salto temporal que esta supone; es decir, la distancia que media entre el momento en que se encuentra el relato primero y al punto al que se retrotrae. Las anacronías pueden ser:

- Analepsis o retrospectivas temporales: saltos al pasado, se observa principalmente en la crónica.
- Prolepsis o anticipaciones temporales: cuenta o evoca por adelantado un acontecimiento posterior al punto de la historia donde nos encontramos.
-

Según Genette (1989), un relato puede prescindir de anacronías, pero no puede existir sin efectos de ritmo; es decir, sin pausa, escena o sumario. Bajtín (1989) definió esta idea con el concepto de cronotopo, que refiere a la posibilidad de ver el tiempo a través del espacio.

En el cronotopo literario tiene lugar la unión de elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto. En periodismo, la figura del cronotopo le da forma al argumento del relato, pues en este se concentran los acontecimientos argumentales, sucesos que se pueden narrar porque brindan indicaciones exactas acerca del lugar y tiempo de su realización (Bajtín, 1989).

En este contexto, no existe espacio ni tiempo por separado, pues ambos elementos se complementan simultáneamente. Según Vázquez Medel (2001), “no hay espacio sin tiempo, ni tiempo sin espacio por más que nuestras operaciones separadoras insistan en ello.

La noción del cronotopo es un concepto que insiste en ser vivido, vivenciado y

experimentado”. El cronotopo literario es el campo principal para la representación de los acontecimientos en imágenes, lo que es posible debido a la concentración y concreción de las señas del tiempo en determinados sectores del espacio.

Uno de los autores que trabaja la categoría tiempo es Ricoeur (1995) para quien la narración alude a la comprensión temporal de la experiencia humana y al problema de la identidad. En el caso del *periodismo literario*, el cronista transmite una vivencia del tiempo en que se mueven los personajes, brindando un modo artístico al tiempo en su discurso, mientras que el lector asume estos postulados partiendo de su propia experiencia.

Como se ha analizado, el periodismo literario destaca las marcas en primera persona, el uso de recursos estilísticos, la aplicación de figuras de estilo y el empleo de descripción/caracterización de situaciones, espacios y personajes. Incluso, el periodista se convierte en uno de los protagonistas, describiendo los hechos en primera persona, convirtiéndose en el narrador participante, apelando al lenguaje directo y a las elocuciones de sus personajes (Benavides, 2016).

Metodología

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, aplicando para ello la técnica de la revisión bibliográfica y la entrevista a docentes, profesionales y periodistas, a quienes se les consultó sobre la importancia de la escritura creativa y la creación literaria en el ámbito de la comunicación. Los entrevistados seleccionados tienen amplia trayectoria académica, motivo por el cual fueron escogidos como fuentes de información. Las preguntas se establecieron en torno a tres ejes de discusión, segmentados así:

- Según su opinión, ¿cuál es la importancia de la escritura creativa y la creación literaria en la formación académica?
- ¿Cree que la lectoescritura es importante en la formación académica de un comunicador?
- ¿Cree que es fundamental la lectoescritura en la formación de un comunicador?

Resultados

Para los entrevistados hay que partir de un hecho. Y es que en Ecuador no hay una universidad que esté potenciando el tema de la escritura creativa, puesto que no existe una especialidad o fuentes de trabajo en esta área, ni siquiera en el propio periodismo. Por tanto, este tema es una asignatura pendiente en nuestro país; y, por el contrario, muy dinámica en Argentina, Chile y México, donde se hacen programas

emblemáticos en escritura creativa, con mayores insumos y financiamiento desde las instituciones del Estado.

A más de ello, los entrevistados consideran que la creación literaria es importante para la formación del comunicador, ya que el periodista debe narrar temas palpables de manera ingeniosa, de forma agradable, pues un hecho social no solo puede ser tratado de modo noticioso, sino también de modo literario.

Al hablar de escritura creativa, se habla de la posibilidad de que el periodista proponga textos diferentes, alternativos y alterativos de aquello conocido. Los profesionales de la comunicación deben ser versátiles para adaptar sus textos, teniendo en cuenta que esta disciplina es de carácter híbrido y mutable. Al respecto, es evidente la existencia de nuevos lenguajes, nuevas narrativas y en este sentido el periodista debe generar nuevas lógicas al momento de escribir.

En prensa escrita, por ejemplo, la creatividad es importante para visualizar un tema y para el desarrollo narrativo de una historia, así el lector, emocionalmente, se empieza a fijar en cómo el periodista escribe. Por tanto, el aporte de la literatura va en el sentido de la formación personal. Gracias a lo literario, un periodista amplía el conocimiento de su sensibilidad, de su humanismo. En otras palabras, el ejercicio de la lectura permite al ser humano verse reflejado a sí mismo.

A criterio de los entrevistados, los comunicadores sociales nunca deben prescindir de los conocimientos y de aquellas bases teóricas que les permitan enfocarse, de forma contextualizada, en la realidad de los hechos. Por ello, tienen que demostrar conocimientos sobre teoría literaria, cultura general, arte y literatura, solo así lograrían un acercamiento más próximo a la realidad social. Y es que, desde su postura, la literatura es una manera de decir verdades que van más allá de lo real, de lo que observamos de la cotidianidad.

Los entrevistados consideran que la comunicación es un campo de trabajo para la escritura no solo académica, sino también relacionada a la pedagogía de la sensibilidad, pedagogía de la ternura, en la que sus profesionales sean capaces de crear piezas textuales creativas, y al mismo tiempo sensibles. Desde su perspectiva, los comunicadores deberían pensar la literatura como una metodología que puede aportar conocimientos culturales y nuevas formas de establecer conversaciones con el otro.

De alguna forma piensan que, si el periodismo es contar historias, la literatura es construir historias con metáforas, con ficciones, es dibujar imágenes con palabras. Es más, la escritura despierta los sentidos de percepción y por ello, ayuda a tener una opinión crítica en cuanto a lo que sucede alrededor, entonces los comunicadores necesitan formación en escritura creativa.

Desde su juicio de valor, un comunicador que no conozca su contexto inmediato e histórico, es un comunicador incompleto. Este comunicador quizás podría hablar de actualidad y podría repetir las noticias que salen de las agencias, que ya están fabricadas y a veces solo hay que leer, pero carecería de muchísima capacidad

de analizar, de sintetizar, de extraer el meollo del asunto, de comunicar a la gente común lo que está entrelíneas, de lo que ocurre en verdad.

Y es que el comunicador debería ser la persona más informada, que vaya más allá del suceso e interprete a cabalidad la información obtenida, es el que debería ayudarnos a todos los demás a enfocar nuestro interés en asuntos relevantes para el bien común de la humanidad, para despertar la sensibilidad lectora.

Tal y como refieren los entrevistados, en la actualidad, tan informados estamos, pero al mismo tiempo tan insensibles estamos. Ya no nos sorprende nada, pues todo es posible encontrar en el río de la información digital. Como respuesta a este malestar moral, un comunicador tiene que cumplir otro tipo de rol y es el de ser indispensable para su sociedad.

La literatura periodística despierta una realidad escrita desde el cuerpo, desde el sufrimiento, desde la mirada del otro, no desde la individualidad; además es arrasadora en cuanto a la forma, es una literatura que desbarata al mundo actual, constituye una perspectiva nueva y revitalizada. Enfrentarse a ese tipo de lecturas en donde todas las visiones particulares y estrechas se rompen, se resquebrajan y la mentalidad del lector se abre para dar cabida a otro, a un otro diferente, a un otro que sufre, es significativo para cualquier profesional.

Un comunicador literario va a tener una visión distinta del mundo, va a tener juicios de valor de lo que ocurre en los gobiernos a su alrededor, un juicio totalmente diferente a lo que estamos acostumbrados a escuchar. Entonces, el periodismo literario es un arma poderosísima de transformación y el lector más experimentado va creciendo en ese nivel de transformación. Y es que una verdadera literatura siempre tendrá un efecto transformador y terminará tocando la estructura misma del lector.

De acuerdo con los entrevistados, la literatura es una de las ciencias más sensibles que tiene el ser humano y por ende hay que trabajar muchísimo con nuevos profesionales en comunicación para que practiquen el ejercicio de la literatura como una forma de sensibilizar su trabajo y transmitir su labor con mayor humanismo.

En otras palabras, la literatura humaniza y para lograr comunicadores con una vocación humanista se deberían implementar talleres de escritura creativa y de creación literaria de forma permanente, puesto que, si un comunicador no lee, es como un carnicero que no le gusta el olor de la carne, como un doctor que no tolera la sangre. No podemos hablar de un comunicador que no lea porque dentro de su lógica profesional la lectoescritura es parte intrínseca de su formación. La lectura es el único camino para que el comunicador llegue a perfeccionarse como tal y haga honor a su nombre.

A juicio de los entrevistados, los beneficios de la escritura creativa son múltiples. Por ejemplo, brinda facilidad de escribir, argumentar y producir un contenido especializado. Por el contrario, si el comunicador no lee ni ejerce la escritura creativa producirá textos superficiales y descontextualizados. Según su testimonio, la academia está para formar, pero el hábito literario debe nacer del periodista, ya que

el periodismo literario se logra con experiencia, talento, disciplina y vocación, sin dejar de lado el rol protagónico de la lectura.

Conclusiones

Al término de la investigación se evidencia un cambio significativo en el ejercicio profesional de la comunicación, por ello hay que generar nuevas maneras de acercamiento con el público a través de la propuesta de productos comunicacionales alternativos e innovadores, que combinen la escritura creativa y la creación literaria, lo que daría como resultado una renovación de estilo, formatos, narrativas y modos de contar las historias.

Tal y como escribe Tusa (2016), “es necesario apostar hacia el humanismo como forma de vida, como vocación de servicio social” y eso justamente lo encontramos en la escritura y en el periodismo literario, género que dota de sensibilidad y humanismo a los productos comunicacionales adscritos a su formato.

Con la aplicación de entrevistas a docentes en comunicación y escritores se confirma la importancia de la escritura creativa y la literatura para profesionales en comunicación, debido a los beneficios que brinda en el tratamiento de la información en cuanto al uso de técnicas que aportan a la construcción formal del género *periodismo literario*.

Asimismo, cabe mencionar que las características intrínsecas del periodismo literario señaladas por los entrevistados fueron: profundidad, mayor investigación en el campo, observación directa y experiencia de los acontecimientos para hacer un retrato confiable de los hechos; escritura densa y elaborada, diálogo, uso de figuras de estilo, mayor narrativa de los detalles, entre otros.

Recomendaciones

- Después del análisis realizado se recomienda a la academia universitaria la creación de nuevos perfiles de egreso, transversales e interdisciplinarios, que tengan en cuenta las habilidades de lectoescritura de los futuros profesionales en el área periodística. Estos programas académicos deben ser integrales, híbridos y congruentes con el tiempo y el espacio contextual de nuestra sociedad.
- Reforzar el interés de los comunicadores en cuanto a la escritura literaria, a través de la formación y la capacitación continua en géneros periodísticos como crónica, perfil y reportaje, los cuales permiten el desarrollo a profundidad de variadas técnicas narrativas.

- Considerar la creación de talleres o clubes de lectura y escritura de manera transversal al currículo, en horarios extraclase, para que los futuros profesionales de la Comunicación tengan un espacio adecuado para desarrollar sus destrezas lectoras y sus habilidades de escritura.

Referencias

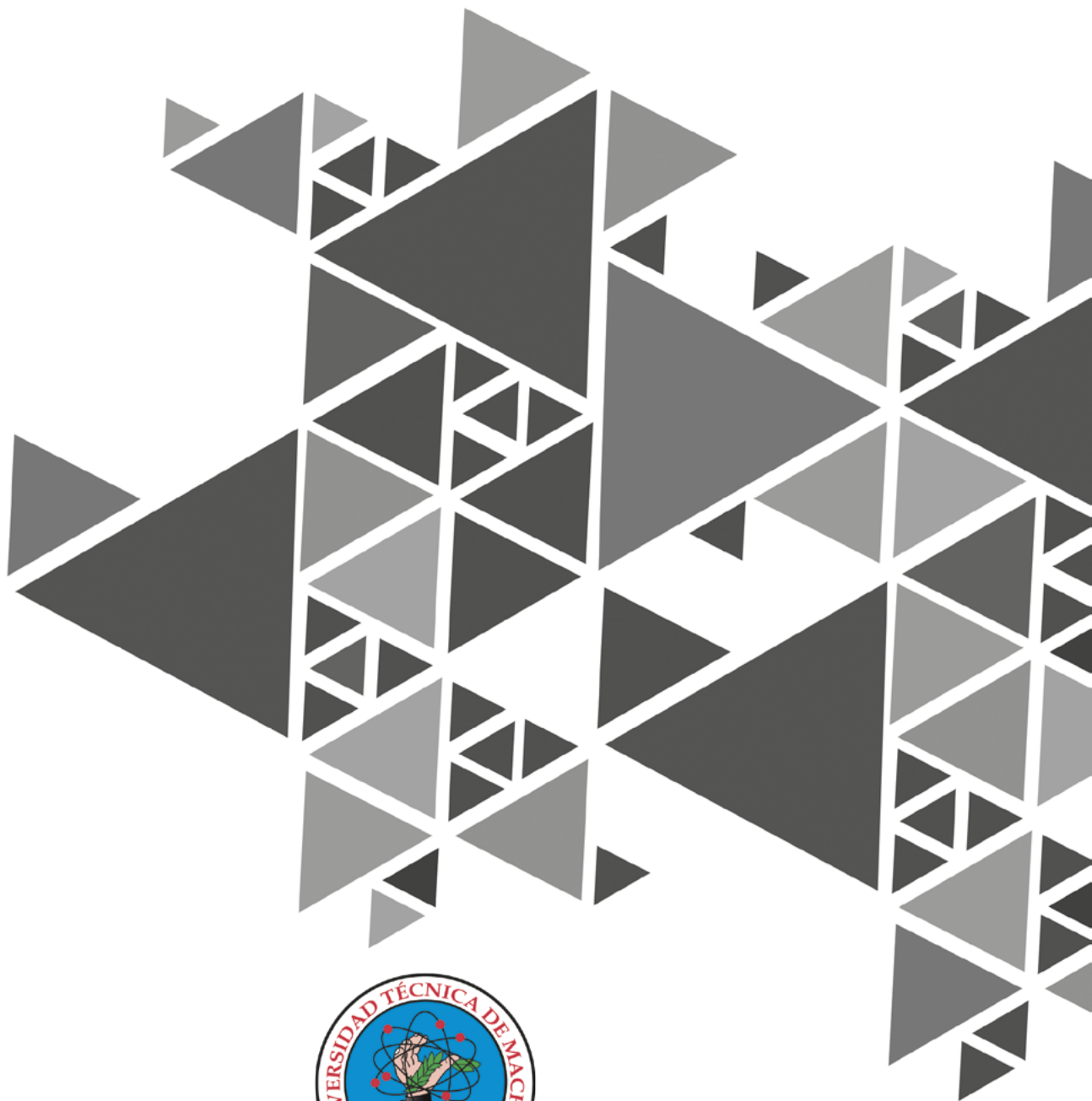
- Aguilera, O. (1992). *La literatura en el periodismo: y otros estudios en torno a la libertad y el mensaje informativo*. Madrid: Paraninfo.
- Angulo, V. & José, M. (2017). *La formación de los comunicadores sociales en la Universidad Estatal de Bolívar y su relación con los requerimientos de la Comunicación Digital*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. México D.F.: Siglo XXI.
- Benavides, J. (2016). *Procedimientos narrativos, procesos creativos y de producción de los cronistas ecuatorianos en las revistas de periodismo literario. Un estudio de los casos Mundo Diners, SoHo y Gatopardo*. La Plata: Universidad La Plata. Disponible en: <https://bit.ly/2OiGbGP>
- Berman, M. & Semilla, M. (2017). *Los nuevos ejercicios de la profesión del comunicador social en el escenario actual*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Berning, N. (2011). Toward a Critical Ethical Narratology for Literary Reportages: Analyzing the Story Ethics of Alexandra Fuller's Scribbling the Cat. *Interferences litte'raires/Litteraire Interferenties*, 7, 189 -221.
- Campbell, F. (2016). *Periodismo escrito*. Madrid: Fondo Editorial Tierra Adentro.
- Campana de Lectura (2019). *Campana de lectura Eugenio Espejo*. Quito. Disponible en: <https://bit.ly/2qD89Op>
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- de Agar, R. & López, C. (2018). Programa LEO para la iniciación a la lectoescritura. Evaluación inicial de los cuentos. *Boletín de Estudios e Investigación*, 18, 147-177.
- Delgado, M. (2014). Deja volar tu imaginación: recursos para fomentar la escritura creativa en clase de E/LE. *Foro de Profesores*, 10, 54-61.
- Fernández Parratt, S. (2005). Periodismo y literatura: una contribución a la delimitación de la frontera. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 12, 275-284.
- Friedman, N. (1975). Aspectos de la novela moderna. El punto de vista en la ficción: el desarrollo de un concepto crítico. *Revista Els Marges*, 3, 39-60.
- García Márquez, G. (1982). *El Mejor oficio del mundo*. Madrid: diario El País. Disponible en: <https://bit.ly/2BjxLXm>
- García Márquez, G. (2014). *Yo no vengo a decir un discurso*. Madrid: De Bolsillo.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

- Gillespie, B. (2012). Building bridges between literary journalism and alternative ethnographic forms: opportunities and challenges. *Literary Journalism Studies*, 4(2), 67-80.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Tusquets.
- Gonzales, M., Rodríguez, C. & Rivera, D. (2016, June). Digital journalist Ecuador profile: Competencies and skills. In *Information Systems and Technologies, CIS-TI*, 1-5.
- Helliker, K. (2013, Feb. 8). Capote Classic 'In Cold Blood' Tainted by Long-Lost Files. Disponible en: *The Wall Street Journal*.
- Hermoso, B. (2017). Cela, la literatura y los periódicos. *Diario El País*. Disponible en: <https://bit.ly/32a5LjS>
- Hernández Bossio, A.B. (1990). *Ramos Sucre: la voz de la retórica*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Herrscher, R. (2012). *Periodismo narrativo. Cómo contar la realidad con las armas de la literatura*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- López Hidalgo, A. (1996). *Las columnas del periódico*. Madrid: Ediciones Libertarias/Prodhufi.
- Morton, L. (2014). Not my people. The epistemological complexities of knowing and representing other cultures in literary journalism. *Journalism Studies*, 15(6), 774-788.
- Muñoz Prieto, A. (2016). *Juan José Millás: Entre el periodismo y la literatura*. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Osca, J., Díaz, M. & Hernández, J. (2015). Taller de Escritura Creativa para el desarrollo de la Competencia Literaria en Brasil. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 27, 97.
- Pauly, J. (2011). Literary Journalism and the Drama of Civic Life: Keynote address, IALJS, Brussels, Belgium May 13, 2011. *Literary Journalism Studies*, 3(2), 73-82.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Sánchez Vega, C. (2015). El periodismo clásico frente al Nuevo Periodismo. *Correspondencias & Análisis*, 5, 187-195.
- Sánchez Ortiz, J. & Brito Guerra, N. (2015). *Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral*. Universidad Autónoma del Caribe.
- Sims, N. (1984). *The literary journalists*. New York: Ballantine Books.

- Sims, N. & Kramer, M. E. (1995). *Literary Journalism. A New Collection of the Best American Nonfiction*. New York: Ballantine Books.
- Solís, L. (2014). *Carrera de resistencias: La escritura creativa en la ficción televisiva peruana narrada por 5 guionistas*. Lima.
- Trindade, A. (2012). Lush Words in the Drought: The Literary Journalism of Pedro Cardoso. In *Global Literary Journalism. Exploring the Journalistic Imagination*. New York: Peter Lang Publishers.
- Trindade, A. & Inácio, R. (2017). Literary journalism, human rights and integration: a portuguese instance. *Cuadernos.info*, 40, 235-249.
- Tusa, F. (2016). El Humanismo ético del siglo XXI a través del pensamiento de Ryszard Kapuscinski. *Revista Historia y Comunicación Social*, 21 (2), 363-377.
- Wolfe, T. (1976). *El Nuevo Periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- Vázquez Medel, M.A. (2002). El simbolismo narrativo. *Ínsula: Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 665, 9-11.
- Vivaldi Martín, G. (1974). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Yanes, R. (2007). *La crónica, un género del periodismo literario equidistante entre información y la interpretación*. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numerp32/cronica.html>

Universidad Técnica de Machala

Ediciones UTMACH
Primera edición en español 2020
PDF interactivo



Universidad Técnica de Machala
Dirección de Investigación

ISBN: 978-9942-24-141-2



Av Panamericana Km 5-5
+593 7 2983362
utmachala.edu.ec / investigacion.utmachala.edu.ec