



REVISTA INTERNACIONAL DE
APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

VOLUMEN 6
NÚMERO 1
2019

**REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

VOLUMEN 6, NÚMERO 1, 2019



REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
<http://sobrelaeducacion.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2019 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2386-7582

© 2019 (revistas individuales), el autor (es)

© 2019 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Director científico

Candida Filgueira Arias, Universidad CEU San Pablo, España

Consejo editorial

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Rafael Paniagua Zapatero, Universidad CEU San Pablo, España

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil

Nancy Viana Vázquez, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Vladimir Figueroa, ISFODOSU, República Dominicana

Magda Pereira Pinto, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, Mexico

Índice

| | |
|---|-----------|
| Dimensión de docencia en necesidades formativas de profesores universitarios, noveles y experimentados | 1 |
| <i>María Concepción Mazo Sandoval, Isabel Cristina Mazo Sandoval, Adriana López Cuevas, Mercedes Bianey López Bojorquez, Mario Soto Velázquez</i> | |
| Brecha Digital: Alfabetización Digital Docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) | 9 |
| <i>Luz María Montoya Chávez, Jesús Soriano Fonseca, Jesús Soriano Fonseca</i> | |
| Las Teorías de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje y los Modelos Teóricos para ajustarlos | 21 |
| <i>Rosana Pacheco Ríos</i> | |
| Los estilos de enseñanza y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje en posgrado | 35 |
| <i>Violeta Leonor Romero Carrion</i> | |
| Análisis situacional del rendimiento académico de las madres estudiantes universitarias | 43 |
| <i>Narcisa de Jesús Sánchez Salcán</i> | |



Table of Contents

| | |
|---|-----------|
| Dimension of Teaching in Training Needs of University, Novices and Experienced Teachers: Formative needs in the teachers of the Autonomous University from Sinaloa | 1 |
| <i>María Concepción Mazo Sandoval, Isabel Cristina Mazo Sandoval, Adriana López Cuevas, Mercedes Bianey López Bojorquez, Mario Soto Velázquez</i> | |
| Teaching Digital Literacy in Higher Education. Case Study: Chapingo Autonomous University | 9 |
| <i>Luz María Montoya Chávez, Jesús Soriano Fonseca, Jesús Soriano Fonseca</i> | |
| Teaching Theories, Learning Styles and Theoretical Models for their Adjustment | 21 |
| <i>Rosana Pacheco Rios</i> | |
| Teaching Styles and Attention to Diversity of Postgraduate Learning Styles | 35 |
| <i>Violeta Leonor Romero Carrion</i> | |
| Situational Analysis of the Academic Performance of Mother's University Students | 43 |
| <i>Narcisa de Jesús Sánchez Salcán</i> | |





DIMENSIÓN DE DOCENCIA EN NECESIDADES FORMATIVAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS, NOVELES Y EXPERIMENTADOS

Necesidades formativas en los docentes de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Dimension of Teaching in Training Needs of University, Noveles and Experimented Teachers:
Formative needs in the teachers of the Autonomous University from Sinaloa

MARÍA CONCEPCIÓN MAZO SANDOVAL, ISABEL CRISTINA MAZO SANDOVAL, ADRIANA LÓPEZ CUEVAS,
MERCEDEZ BIANEY LÓPEZ BOJORQUEZ, MARIO SOTO VELÁZQUEZ

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), México

KEY WORDS

*Teacher training
Planning
Methodology
Evaluation
Didactic resources*

ABSTRACT

The university teaching profession is at a crucial moment due to the generational change of professors, since those who are carrying it out have no teacher training and present areas of opportunity; The objective was to identify the training needs of experienced and new teachers. The methodology used was qualitative, with a socioanthropological approach, applying questionnaires to the professors of the Autonomous University of Sinaloa, Mexico. The results show that both teachers have training needs in the management of time, maintain the interest and expectations of students in the subject, and assess the level of student learning.

PALABRAS CLAVE

*Formación docente
Planeación
Metodología
Evaluación
Recursos didácticos*

RESUMEN

La profesión docente universitaria se encuentra en un momento crucial por el cambio generacional de profesores, ya que quienes la están llevando a cabo no tiene formación docente y presentan áreas de oportunidad; el objetivo fue identificar las necesidades formativas de los profesores experimentados y noveles. La metodología utilizada fue cualitativa, con enfoque socioantropológico, aplicando cuestionarios a los profesores de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Los resultados muestran que ambos profesores tienen necesidades formativas en el manejo del tiempo, mantener el interés y expectativas de los estudiantes en la materia, y evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Introducción

La figura del docente ha evolucionado dentro de la educación superior, ya que comenzó teniendo el papel central del proceso de enseñanza y aprendizaje, su palabra era ley, nadie lo contradecía, se ejercía el modelo centrado en el profesor, es decir, la mera transmisión de información. Sin embargo, hoy por hoy la figura central en el proceso educativo le pertenece al estudiante siendo el verdadero foco de interés el aprendizaje; respecto a esto Zabalza (2003) y González y González (2007) comentan que el educador debe ser un tutor para sus alumnos, alguien que los dirija en el proceso de formación de una persona más que explicar conocimiento.

El proceso educativo debe ser integral en todos los niveles, aun cuando se está hablando de universitarios, se espera que el docente tenga un compromiso ético, con la sociedad, las instituciones, la familia y sobre todo con el alumno, que vaya más allá de la transmisión de información (Ramírez, 2011), estos cambios se deben a que la misma sociedad ha cambiado, por ello el tipo de ciudadano a formar es distinto, siendo lógico que el actuar del profesor también sufra modificaciones.

El tipo de estudiante que ingresa a las aulas también es distinto, tiene una forma de ver el mundo muy cambiante, viven de una forma muy rápida. Estos alumnos dificultan el quehacer docente tal como lo comentan Moreno, Cervelló, Martínez y Villodre. (2007) al parafrasear a McCormack (1998):

Las acciones indisciplinadas de los alumnos causan considerables problemas al impedir el desarrollo de la clase, así como el estado del flow del alumno en la lección, cuyas consecuencias repercuten, fundamentalmente, en los profesores novatos quienes, a su vez, señalan como principales conductas indisciplinadas, la pasividad de los alumnos en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y el hablar durante el transcurso de la clase. (Moreno, Cervelló, Martínez & Villodre, 2007, p. 172)

Moreno, Cervelló, Martínez y Villodre. (2007), señalan que la rebeldía de algunos estudiantes afecta más a los profesores juniors, sin embargo, en la actualidad, esta aseveración no es válida, sin importa si se va iniciando o si es un docente con décadas de experiencia, de hecho, el maestro senior puede presentar mayores dificultades al impartir sus clases, debido a que la incorporación de las tecnologías de información y comunicación transforman el tradicional escenario del aula escolar, lo que exige más y mejores estrategias que capten la atención de los estudiantes, donde el docente debe de entender que su rol ha cambiado y no puede quedarse en la clase magistral.

El cambio generacional en la universidad es mucho más grave que en la educación básica, ya que en la básica la mayoría de ellos tiene formación para la docencia, sin embargo, en la universidad es lo contrario debido a que se busca profesionalizar, quienes están frente a grupo tienden a ser profesionales (refiriéndome a esto como personas que tienen una carrera en el área que están dando clases), no profesores.

La experiencia tiene gran importancia en la práctica docente, por ello se ha llegado a creer que los profesores con más años en la práctica educativa son mejores, que los que van iniciando su labor, y para obtener mejores resultados deben de transcurrir varios años en su ejercicio docente. Pero mientras esto sucede ¿Qué pasará con los estudiantes que están quedando a su cargo?, ¿será justo para los estudiantes que el profesor experimente su práctica con ellos?, es por ello que se considera necesario que el profesor antes de entrar al aula este totalmente preparado y evitar así, estas circunstancias.

Es un tema polémico, por su parte Perales, Sánchez y Chivas (2002) sostienen que los profesores adquieren las competencias específicas de enseñanza por "ensayo y error" (p. 51), lo cual en la actualidad provoca un problema en el proceso educativo de los estudiantes, ya que cada año de formación es vital en su desarrollo profesional y no deben ser parte de la enseñanza de un profesor poco preparado. Al ser consciente de que existe dicho problema es necesario identificar las necesidades formativas que caracterizan a ambos tipos de profesores, centrándose sólo en los aspectos que le corresponden a la docencia (refiriéndose a ella como las actividades que el docente debe realizar para que el alumno logre tener un aprendizaje significativo).

Fundamentación teórica

La docencia es una de las profesiones más complejas, pues es la que busca formar seres humanos y cada uno es diferente, pero pretende alcanzar las mismas metas o logros, sabemos que no con todos los alumnos se obtiene el mismo nivel, de ahí la importancia del actuar docente. Dentro de las actividades que un docente debe hacer para dar un servicio de calidad es la planeación didáctica, los recursos didácticos y la organización del aula, la metodología a seguir y la evaluación; estas cuatro acciones vienen a influenciar en gran medida en todo lo que pasa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planeación didáctica

En los últimos años la planificación didáctica ha tomado fuerza dentro de la práctica educativa como una forma de disminuir la improvisación y falta de

preparación de las clases por parte de los maestros, ésta es definida como

...la previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas de trabajo escolar y la programación racional de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte segura, económica y eficiente. Todo el planeamiento se concreta en un programa definido de acción que constituye una guía segura para conducir progresivamente a los alumnos(a) a los resultados deseados. (Mattos, 1974, pp. 87-88)

Ésta es la planeación que el maestro realiza y en ella describe cómo llevará a cabo sus clases basado en el programa de la asignatura para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. En la actualidad, esta acción se intenta formalizar por requerimiento de las autoridades educativas, ya que la ven como instrumento de mejora, que busca al mismo tiempo eliminar la improvisación del quehacer docente sin afectar la espontaneidad de los actores educativos.

El formato de planeación varía de unidad académica, institución educativa y nivel educativo, sin embargo, se busca que en él se integren los elementos comentados por Nérci (1990), la planeación didáctica debe tener mínimamente datos generales, objetivos, contenido, horas o fechas, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, material y recursos didácticos, evaluación y bibliografía. Dichos apartados son contextualizados por Huerta, Pérez, Zambrano, Pérez y Matsui (2014), además de Candreba y Susacasa (2009), quienes aportan al diseño de la planeación didáctica lo concerniente al modelo de competencias profesionales, es decir, adaptarse a las tendencias de organización curricular en boga dentro de las universidades mexicanas y a las que se ha sumado la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En la guía docente hay que describir a grandes rasgos la asignatura, su ubicación en el mapa curricular, los créditos a obtener, relación con materias previas y futuras, la importancia y en qué aporta al perfil profesional de la carrera; además, se debe agregar la competencia específica y general (Tobón, 2013) a desarrollar durante la clase.

Después de tener una vista general sobre lo que se trabajará es momento de definir la metodología a seguir, es decir, elige las estrategias a emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

La importancia de la planeación didáctica para un docente es incalculable, pues bien elaborada y puesta en práctica facilitará su actuar y los resultados de su trabajo, no importa si se es un docente experimentado o principiante, pues a ambos tipo de profesores les ayuda, ya que llevarán planeada su forma de trabajar y se ve la secuencia de las acciones para llegar al propósito planteado sin estar presionados por el tiempo, que movilicen

la competencia en los alumnos que se indica al principio de la planeación.

Recursos didácticos y organización del aula

Una vez realizada la planeación didáctica donde se especifica las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los recursos necesarios para llevarlas a cabo, se debe diseñar estos últimos, entendiéndolos como “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje o provocar encuentros o situaciones para facilitar o enriquecer la evaluación” (Jiménez, 2009, p. 1).

De ahí la importancia de los recursos didácticos, si se eligen adecuadamente se ayudará a los estudiantes, pero si están mal elaborados o no son los indicados para el tipo de estudiantes y/o la estrategia sólo complicarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. Blanco (2012) expone que deben ser útiles para confirmar, elaborar, consolidar y verificar los contenidos, motivar estudiantes y familiarizarse con la información.

Los recursos didácticos tienen diversas clasificaciones, a continuación, mencionaremos tres de ellas.

Cuadro 1. Clasificación de recursos didácticos.

| Ogalde y Bardavi (1997) | Abril Ch. de Méndez (2000) | Mena Marchán (2001) |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Auditivos. • Imagen fija. • Gráficos. • Impresos. • Mixtos. • Tridimensionales. • TIC. | <ul style="list-style-type: none"> • Visuales proyectables. • Pictóricas. • Tridimensionales. • Proyectables fijas y en movimiento. • Auditivas. • Realidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Materiales curriculares. • Libros de texto. • Recursos materiales: Impresos, audiovisuales e informáticos. |

Fuente: elaboración propia con datos de Blanco (2012).

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje son los recursos didácticos la fuente de motivación para el alumno y el maestro, siendo el puente que enlaza y motiva el aprendizaje.

Un espacio adecuado influye en la motivación para aprender, por lo que la organización del aula es aspecto nodal para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje exitosamente. Así lo expresan Laorden y Pérez (2002), cuando afirman que “el espacio se convierte en factor didáctico puesto que nos ayuda a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permite crear un ambiente estimulante para el desarrollo de todas las capacidades de nuestro alumnado, así como favorecer la autonomía y motivación del equipo de profesores”.

Para organizar adecuadamente el aula se debe considerar las condiciones físicas como contar con espacios limpios, de fácil acceso, seguros, bien iluminados, ventilados, creando un ambiente agradable; es primordial planificar la actividad a desarrollar, haciendo uso de los recursos posibles para el logro de los objetivos propuestos, es importante contar con espacios adecuados y adaptados para los diferentes alumnos que pueden

transitar en el espacio escolar, atender a la diversidad, como por ejemplo aquellos que tengan necesidades especiales, así mismo tomar en cuenta otros elementos clave que permitan desarrollar la actividad diaria en un ambiente que motive el deseo de aprender por parte de los alumnos y las ganas de trabajar por parte del docente. (Laorden y Pérez, 2002)

Metodología

La práctica docente necesita de distintas métodos, técnicas y herramientas para trabajar en aula, es por ello que se dispone de diferentes metodologías según sea el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, Locke (citado por Torres & Girón, 2009) menciona que “cada persona necesita un método individualizado; no se puede educar a todos por igual, sino que la educación deberá ajustarse a cada alumno(a)” (pág. 19) pues cada sujeto piensa y actúa de forma distinta.

Es por eso que existen metodologías diferentes según los sujetos, el objetivo de la clase y la competencia a desarrollar; por metodología se entiende los métodos, técnicas, herramientas y estrategias que utilizan para llevar a cabo la clase. Torres y Girón (2009) lo definen como:

...un camino para lograr los objetivos propuestos en el proceso educativo ... hay métodos para divulgar, para educar, para discutir, para investigar, evaluar, planificar o sistematizar ... son métodos de trabajo los que se utilicen o se generen para establecer una secuencia organizada de pasos para elaborar un plan o proyecto o para evaluar sus resultados. (pág. 59)

Cuando se habla de metodología en la educación se refiere a la ruta que se va a seguir para efectuar la práctica, las técnicas con las que se impartirá la clase y las estrategias que utiliza tanto el profesor como el estudiante para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la recogida de resultados del mismo. Los principales métodos que se utilizan en clase se encuentran en el cuadro 2:

Cuadro 2.- Métodos educativos

| Método | Descripción |
|-------------------------------|---|
| Método didáctico | Es la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos. Se apoya del método inductivo y el método deductivo. |
| Método inductivo | Es un modo de razonar, que consiste en sacar de los hechos particulares una conclusión general. Conduce al aprendizaje comprensivo y no memorístico. Dentro de este método están: el analítico, intuitivo, inventivo y de descomposición. |
| Método deductivo | Parte de las definiciones, reglas, principios, entre otros, llega a los ejemplos y a las aplicaciones. Dentro de este método están: el sintético, el demostrativo, el racional. Su fórmula es ir paso a paso, de lo que no se ve a lo que se ve; de lo simple a lo compuesto; se apoya principalmente de la síntesis. |
| Método lógico | Establece las leyes del pensamiento y del raciocinio para descubrir la verdad o confirmarla, mediante conclusiones ciertas y verdaderas. Emplea procedimientos de análisis, síntesis, inducción, y deducción. |
| Método psicológico | Son los que llevan la investigación del plano del objeto al plano del sujeto, y se fundamentan en la observación y comprensión del ser. |
| Método activo / participativo | Se basa en el incentivo del propio método activo, del conocimiento y el aprendizaje: el conocimiento crítico se construye, se elabora, por medio de procesos intelectuales y motrices que implican realizar asociaciones, relaciones, abstracciones, formulas, conclusiones, análisis o síntesis, de forma activa y consciente. |

Fuente: elaboración propia con datos de Torres y Girón (2009).

Dentro de los métodos que se mencionan en el cuadro 2, los más empleados por los profesores universitarios son inductivo, deductivo y lógico, ya que los estudiantes traen un bagaje de conocimientos y herramientas para su aprendizaje y formación, lo cual propicia que se induzca al aprendizaje comprensivo, y con ello se promueve en el estudiante su análisis de manera racional y llegue a conclusiones sobre el tema estudiado.

Evaluación

Evaluación, etimológicamente, del verbo francés évaluer, significa señalar, estimar, apreciar o calcular el valor de algo. La evaluación es muy importante en todos los ámbitos, pero si se está hablando del educativo se tiene que poner especial énfasis ya que de ella dependen todos los procesos futuros, para hablar de esta, primero tendríamos que definirla, la cual según la UNFPA (2004):

[...] puede ser entendida como un proceso de duración determinada que trata de valorar de manera sistemática y objetiva, la pertinencia, el rendimiento y el éxito de los programas o proyectos concluidos o en curso. Se realiza con carácter selectivo para dar respuesta a determinadas preguntas e impartir orientación a los encargados de tomas de decisiones y los administradores de programas, así como para obtener información que permita determinar si las teorías e hipótesis básicas que se utilizaron al formular el programa resultaron válidos. Tiene por objeto determinar la pertinencia, la eficiencia, la eficacia, el efecto y la sostenibilidad de un programa o proyecto. (Citado por Villar, 2008, p.9)

Con este concepto se podría decir que la evaluación busca la mejora de la práctica en los encargados de un curso y el aprendizaje de los alumnos, pero por otro lado Barbera (2006) nos dice que la evaluación no debe ser solamente de los aprendizajes “sino que es también evaluación para el aprendizaje” en donde lo principal es la retroalimentación y todo lo que puedan aprovechar los docentes y alumnos, otro punto muy importante que toca Barbera es el contexto en el que se trabaja, pues dependiendo de él será la el tipo de evaluación.

Los tipos de evaluación en educación son: diagnóstica o inicial, la cual se realiza al principio de todo proceso para conocer un aspecto determinado, otra es la formativa o continua, misma que busca un proceso sistemático el cual es flexible para adaptarse a los cambios necesarios, por último, ésta la evaluación sumativa o final que se realiza al final del proceso educativo y pretende hacer un recuento de todo lo que sucedió en él. Los dos últimos tipos de evaluación tienen una correlación directa.

La evaluación se realiza con el fin de mejorar y analizar si los objetivos que se plantearon en un

principio se han cumplido. Pavón, Pérez y Varela (2003) hacen mención a cinco aspectos que se deben de tomar en cuenta en la evaluación, como se muestra en el cuadro 3.

Cuadro 3.- Aspectos a tomar en cuenta en el proceso de evaluación.

| Aspectos | Descripción |
|---------------------------------------|---|
| Para qué evaluar | <ul style="list-style-type: none"> • Para comprobar si se han conseguido los objetivos planteados al comienzo de los cursos (incluido el aprendizaje de los alumnos). • Para sacar conclusiones y mejorar determinados aspectos en posteriores ediciones de los cursos. Los análisis de los datos obtenidos en los distintos procesos formativos posibilitan la realización de estudios, estadísticas y evaluación metodológica online de forma global. |
| Qué evaluar | <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje y la participación de los alumnos • El proceso de formación en su totalidad |
| Cuando evaluar: Proceso permanente | Al inicio: evaluación inicial o diagnóstica. Durante el proceso: evaluación continua o formativa. Al final: evaluación final o sumativa. |
| Quiénes evalúan: | Todas las figuras que intervienen en el proceso de formación: * Profesor-tutor, *Alumnos, *Coordinador, *Supervisor. |
| Cómo evaluar | Con procedimientos e instrumentos adecuados a la formación online. Para cada tipo de curso, la planificación de la evaluación es diferente ya que se debe adaptar a las características específicas de cada uno. |

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de Pavón, Pérez y Varela (2003).

El cuadro 3 permite ver a la evaluación desde distintos panoramas, donde los aspectos a considerar varían, como docente se debe de conocer cuál es la función de la evaluación y de qué forma llevarla a cabo, pero sin olvidar que ésta es un proceso continuo que permite identificar las mejoras necesarias. La evaluación no es una actividad exclusiva del profesor, en ella pueden participar todas las personas involucradas en el proceso educativo (estudiantes, director, supervisor, coordinador, entre otros).

Paradigma Metodológico

Para que el estudio tenga un sustento más real, se optó por utilizar una metodología de corte cualitativa ya de acuerdo a Taylor y Bogdan (1987) está tiene la finalidad de producir datos descriptivos, como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, lo cual ayuda a que el sesgo sea casi nulo, porque el investigador no se verá inmiscuido en los resultados, y relata todo aquello que ha observado y encontrado, para él los agentes que se investigan y el contexto se ven de forma holística. El enfoque con el que se trabajó fue socio antropológico, debido a que este busca la observación e interpretación de la vida de los sujetos en sociedad.

Como técnica se empleó la encuesta y la observación, la primera de ellas apoyada del cuestionario, el cual fue diseñado por Jordell en 1985, pero traducido y adaptado por Marcelo Mayor y Mingorance en 1991, y actualmente modificado para su implementación en la presente investigación, la aplicación del mismo se llevó a cabo en la Facultad de Ciencia Económicas, Administrativas y Tecnológicas (FCEAT) a 17 profesores (once experimentados y seis noveles). Las categorías que se analizan son ocho, las cuales a su vez se encuentran divididas en subcategorías, quedando de la siguiente manera:

1. Dimensión Docencia
 - a. Planificación
 - b. Recursos didácticos y organización del aula
 - c. Metodología
 - d. Evaluación
2. Dimensión Investigación.
3. Dimensión Gestión
4. Dimensión Tiempo
5. Dimensión Personal
6. Dimensión Relaciones
 - a. Relaciones con los alumnos
 - b. Relaciones con los compañeros
7. Dimensión Entorno
8. Dimensión Formación

El tener en cuenta que la práctica docente está fragmentada en distintas categorías, ayuda a conocer cómo es la labor de un profesor, donde no se limita a las actividades básicas, como la planeación de clases y elaboración material didáctico. Un profesor puede llegar a ser un fusión de habilidades y actividades que deben ser diestramente integradas para obtener resultados satisfactorios.

Resultados

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas (FCEAT), con maestros que tenían cinco años o menos y más de quince laborando como docentes.

Lo primero fue conocer el perfil con el que cuentan los docentes encuestados. El 66.7% de los maestros noveles se encuentran entre los 26 y 35 años de edad, son el mismo porcentaje de hombres y mujeres, 50%, lo cual nos muestra una equidad de género, siendo todos profesores son por asignatura y trabajando en las áreas administrativas y sociales. En cuanto a sus estudios y formación el 66.7% sólo cuentan con Licenciatura, el 16.7% tiene una maestría y 16.7% doctorado. También tienen que reforzar la formación docente ya que solamente el 33.3% cuenta con ella.

Los docentes experimentados encuestados de la FCEAT son personas cuya edad oscila entre 36 y 60 años, hay equidad de género pues el 54.5% son mujeres y el 45.5% son hombres, el 100% de ellos tienen un posgrado, en cuanto a lo laboral el 54.5% son profesores de tiempo completo y el 45.5% son maestros de tiempo parcial. La licenciatura con mayor número de maestros experimentados es Contaduría Pública Fiscal, el 63.6% de los encuestados tiene formación en el área.

La dimensión de la docencia se divide en cuatro subcategorías, siendo la planeación la primera de ellas, como se observa en la tabla 1.

En la tabla 1 se muestra que el problema principal en los experimentados es la presión de los tiempos por cubrir los contenidos ya que sólo el 9.1% dijo no tener problema, esto debido a la no realización

de una planeación reflexiva y contextualizadas como lo expresan Candreba y Susacasa (2009), así como Huerta, Pérez, Zambrano, Pérez y Matsui (2014). Los maestros noveles también tienen dificultades con esto, pero su mayor área de

oportunidad está en la preparación y redacción de programas por asignatura pues solamente el 33.3% dijo no tener problema, lo cual coincide con el porcentaje de docentes con formación docente.

Tabla 1. Dimensión Docencia en la Planeación

| (1) No representa ningún problema ; (2) Representa un leve problema ; (3) Representa un considerable problema ; (4) Representa un gran problema , (5) Omitió | | | | | | |
|--|----------------|------|------|------|-----|------|
| Pregunta | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Escoger bibliografía actualizada para los alumnos. | Noveles | 83.3 | | 16.7 | | |
| | Experimentados | 81.8 | 18.2 | | | |
| Conocer a qué nivel presentar los contenidos a los estudiantes, teniendo presente lo que han aprendido en otras asignaturas. | Noveles | 83.3 | 16.7 | | | |
| | Experimentados | 81.8 | 18.2 | | | |
| Seleccionar el contenido y organizarlo adecuadamente. | Noveles | 50.0 | 33.3 | | | 16.7 |
| | Experimentados | 72.7 | 27.3 | | | |
| Estar presionado por el tiempo en que hay que cubrir los contenidos. | Noveles | 50.0 | 33.3 | 16.7 | | |
| | Experimentados | 9.1 | 72.7 | 9.1 | 9.1 | |
| Preparar y redactar el programa de una asignatura. | Noveles | 33.3 | 33.3 | 16.7 | | 16.7 |
| | Experimentados | 81.8 | 18.2 | | | |

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Esta leyenda aplicará para todas las tablas de resultado, ya que son las opciones de respuesta de la encuesta de escala Likert aplicada en el estudio.

Tabla 2. Dimensión Docencia en los Recursos Didácticos y Organización del Aula

| Pregunta | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------------|------|------|------|------|------|
| Preparar material didáctico innovador. | Noveles | 33.3 | 50.0 | | 16.7 | |
| | Experimentados | 54.5 | 36.4 | 9.1 | | |
| Disponer de recursos para organizar mi trabajo en el aula. | Noveles | 50.0 | 33.3 | | 16.7 | |
| | Experimentados | 36.4 | 36.4 | 27.3 | | |
| Distribuir a los alumnos para trabajar en el salón de clase. | Noveles | 66.7 | 16.7 | | 16.7 | |
| | Experimentados | 81.8 | 18.2 | | | |
| Mantener una adecuada organización en el aula. | Noveles | 83.3 | | | 16.7 | |
| | Experimentados | 63.6 | 27.3 | 9.1 | | |
| Encontrar materiales didácticos adecuados y variados que me faciliten la enseñanza (diapositivas, vídeos, programas multimedia, entre otros.). | Noveles | 66.7 | | | 16.7 | 16.7 |
| | Experimentados | 45.5 | 54.5 | | | |

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Tabla 3. Dimensión Docencia en la Metodología

| Pregunta | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------------|------|------|------|------|------|
| Motivar a los alumnos hacia la asignatura. | Noveles | 33.3 | 50.0 | | 16.7 | |
| | Experimentados | 72.7 | 18.2 | 9.1 | | |
| Utilizar el lenguaje adecuado en la presentación de la materia. | Noveles | 83.3 | | | 16.7 | |
| | Experimentados | 90.9 | 9.1 | | | |
| Despertar en los alumnos la curiosidad por el estudio. | Noveles | 33.3 | 33.3 | 33.3 | | |
| | Experimentados | 45.5 | 45.5 | 9.1 | | |
| Mantener a los estudiantes con expectativas e interés por la materia durante todo el curso | Noveles | 16.7 | 66.7 | 16.7 | | |
| | Experimentados | 45.5 | 45.5 | 9.1 | | |
| Ser creativo con la enseñanza diaria. | Noveles | 50.0 | 16.7 | 16.7 | | 16.7 |
| | Experimentados | 36.4 | 63.6 | | | |

Fuente: elaboración propia, 2016.

Dimensión de docencia en necesidades formativas de profesores universitarios, noveles y experimentados

Los puntos en los que tiene que trabajar más los docentes según la tabla 2 son preparar material didáctico innovador, donde el 33.3% de los maestros principiantes y el 54.5% de los experimentados no tienen problema, dichos materiales deben ser diversos y emplear toda o la mayor parte de la clasificación que describe Blanco (2012), es decir, usar en ocasiones audio, video, impresos y tridimensionales, por mencionar algunos. Es importante elegir aquellos recursos que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes y respondan al contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto en el que se necesita poner atención es disponer de recursos para organizar mi trabajo en el aula, siendo los maestros seniors quienes tienen mayores dificultades, pues el 36.4% dijeron no presentar problemas con ello y los noveles en un 50% también muestran áreas de oportunidad, en este aspecto se requiere crear ambientes estimulantes que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y de acuerdo con Laorden y Pérez (2002) la organización de aula es la que los crea.

Tabla 4. Dimensión Docencia en la Evaluación

| Pregunta | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|----------------|------|------|------|------|------|
| Reconocer errores propios de contenido cuando estoy explicando. | Noveles | 50.0 | 33.3 | | 16.7 | |
| | Experimentados | 72.7 | 18.2 | 9.1 | | |
| Tener lagunas de conocimiento de la asignatura que se imparte. | Noveles | 66.7 | 16.7 | 16.7 | | |
| | Experimentados | 64.6 | 36.4 | | | 9.1 |
| Confeccionar los instrumentos para evaluar a los alumnos. | Noveles | 50.0 | 16.7 | | 16.7 | 16.7 |
| | Experimentados | 63.6 | 34.6 | | | |
| Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos. | Noveles | 33.3 | 50.0 | 16.7 | | |
| | Experimentados | 45.5 | 36.4 | 9.1 | | 9.1 |
| Conocer si lo que se enseña es válido por los alumnos. | Noveles | 50.0 | 16.7 | 16.7 | | 16.7 |
| | Experimentados | 64.5 | 36.4 | 9.1 | | |

Fuente: elaboración propia, 2016.

La última de las subdivisiones de la docencia es la evaluación tal como se muestra en la tabla 4, donde tanto los principiantes como los experimentados tienen problemas al evaluar el nivel de aprendizaje, ya que un porcentaje bajo expresó no tener dificultades, el 33.3% de los profesores noveles y el 45.5% de los experimentados, lo cual nos indica que califican más no evalúan, por lo que no se toma en cuenta los cinco criterios de Pavón, Pérez y Varela (2003), los cuales consisten en responder qué, cuando, cómo, quien y para qué evaluar, para tener como resultado una evaluación en servicio del aprendizaje como lo expresa Barbera (2006).

Como se puede percibir, las situaciones que enfrentan tanto los profesores noveles como los experimentados, dan lugar a la reflexión en cuanto a las necesidades de formación y actualización; la

En cuanto a la metodología los maestros principiantes muestran tener problemas como se observa en la tabla 3, siendo el foco rojo mantener a los estudiantes con expectativas e interés por la materia durante todo el curso donde el 16.7% de ellos dijeron no tener problemas, lo cual afecta en cómo mantener motivado al alumno y en despertar su curiosidad, por el estudio, ya que en ambos ítems no presentaron problemas en un 33.3%. Esto es serio porque en todas las preguntas tiene al menos un 50% de problemas con excepción de la utilización del lenguaje adecuado de acuerdo a la asignatura. Las áreas de oportunidad de los experimentados son en despertar la curiosidad del alumno por el estudio y en mantener a los estudiantes con expectativas e interés por la materia durante todo el curso, ya sólo el 45.5% no expresó problema en dicho aspecto, como se puede apreciar en la tabla 3, hay coincidencia con los noveles, debido a lo anterior se recomienda emplear el método didáctico señalado por Torres y Girón (2009).

docencia en sí, es una actividad profesional que requiere de una constante autoevaluación, al ser una profesión que en el día a día coexiste con personas cuyos valores, actitudes y aptitudes están en procesos de transformación y consolidación permeados por el devenir histórico de la sociedad globalizada en la que nos desenvolvemos. No se diga pues, de las acciones que conllevan la transformación de la información y la construcción de nuevos conocimientos que, a la par de mejorar e innovar las estrategias de aprendizaje, ambos, profesores noveles y experimentados están comprometidos a no caer en la mediocridad y caducidad relacionadas con los procesos escolares y los conocimientos disciplinarios obligados por la profesión seleccionada como proyecto de vida.

Referencias

- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED: Revista de Educación a Distancia*, *Monograph* 6, 1-13.
- Blanco, S. M. I. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"* (tesis de maestría no publicada). Universidad de Valladolid. España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1391/1/TFM-E%201.pdf>
- Candreba, A. y Susacasa, S. (2009). Diseño curricular por competencias. *Educación Medica Permanente*, *1*(2), 11-25. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/8523/Documento_completo.pdf?sequence=1
- González, T. R. M., y González, M. V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana Educación*, *43*(6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Huerta, A. J. J., Pérez, G. I. S., Zambrano, G. R., Pérez, G. I. S. y Matsui, S. O. J. (2014). *Pensamiento complejo en la enseñanza por competencias profesionales integradas* (pp. 90-109). México: Editorial Universitaria, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
- Jiménez, R. S. M. (2009). La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. *Revista digital para profesores de la enseñanza*, *4*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5407.pdf>
- Laorden, G. C., y Pérez, L. C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso. Revista de Educación*, *25*, 133-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>
- McCollum, I. P. (2014). *Beginning Teachers' Perceptions of a Teacher Mentoring Program* (tesis doctoral no publicada). Universidad Walden. Washington, EUA. Recuperado de <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=dissertations>
- Moreno, H. I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula. Departamento de Didáctica y Organización Escolar*. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Moreno, M. J. A., Cervelló, G. E., Martínez, G. C. y Villodre N. A. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, *44*, 167-190. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie44a09.htm>
- Nérci, I. G. (1990). *Didáctica, En Hacia una didáctica general dinámica* (3era Edición). Buenos Aires, Argentina; Editorial Kapelusz.
- Pavón, P. Pérez, D. y Varela L. (2003). La evaluación en los cursos online, Departamento Pedagógico del Instituto de Formación Online España, Instituto Cervantes, España. Recuperado de http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2635/1/02_08.pdf
- Perales, M., Sánchez, P. y Chiva, I. (2002). El "Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria" como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, *8*(1), 49-69. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.pdf
- Ramírez, H. I. E. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, *55*(2), 1-6. Recuperado de: http://www.rieoei.org/jano/3989Ramirez_Jano.pdf
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción en los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Tobón, T. S. (2013). *Metodología de la gestión curricular. Una perspectiva socio formativa*. (pp. 55-59). México: Trillas.
- Torres, M. H. y Girón, P. D. A. (2009). *Didáctica general* (1ª. edición). Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, 9. CECC/SICA.
- Villar, G. (2008). La evaluación de un curso virtual. Propuesta de un modelo. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/villar.pdf>
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Estudio de caso: Universidad Autónoma Chapingo

Teaching Digital Literacy in Higher Education. Case Study: Chapingo Autonomous University

LUZ MARÍA MONTOYA CHÁVEZ, JESÚS SORIANO FONSECA

Universidad Autónoma Chapingo, México

KEY WORDS

*Higher education
Teacher training
Digital literacy*

ABSTRACT

Higher education is a key idea for social development. Facing this fact, it is necessary for universities to take into account the elements necessary for the training of highly qualified human resources. That's why teachers, as actors directly involved in the educational process, must be those who integrate in their practice the digital skills allowing the integration of a flexible curriculum, the self-management of knowledge and the computer tools for the transformation of education through the improvement of their didactic planning. This requires a permanent training and updating program that allows the improvement of the teaching and learning process.

PALABRAS CLAVE

*Formación docente
Alfabetización digital
Educación Superior*

RESUMEN

La educación superior es un eje clave para el desarrollo social, ante este hecho es necesario que las universidades tengan en consideración los elementos necesarios para la formación de recursos humanos altamente capacitados, por lo que es necesario que los docentes, como actores que intervienen directamente en el proceso educativo, sean quienes integren en su práctica las habilidades digitales que permitan la integración de un currículum flexible, la autogestión del conocimiento y las herramientas informáticas para la transformación de la educación a través de la mejora de su planeación didáctica, lo anterior requiere de un programa de capacitación y actualización permanente que permita la mejora del proceso de enseñar y de aprender.

Introducción

Los aspectos de la Educación Superior (ES) han ido cambiando de acuerdo a las necesidades sociales, económicas y políticas en la Educación Superior (ES) de tal forma que se han puesto de manifiesto las transformaciones más en la forma de aprender que en la de enseñar; principalmente por las tecnologías, pues son los estudiantes quienes se encuentran mayormente familiarizados con los dispositivos electrónicos y el uso del internet.

Sin embargo, no siempre el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se encuentra asociado con el proceso de aprender, en este sentido resulta imperante que los docentes conozcan y apliquen estas para fortalecer las funciones sustantivas de las universidades.

Haciendo énfasis en las principales tareas de las Instituciones de Educación Superior (IES), la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), ha buscado incorporar en sus procesos académicos, los recursos tecnológicos que mejoren las prácticas docentes y que a su vez, estas tengan un impacto relevante en la formación de sus futuros profesionistas, para esto, es necesario tener no solo la infraestructura, sino desarrollar en los docentes las competencias tecnológicas para hacer frente a las nuevas exigencias sociales y acompañar el proceso de aprendizaje con estrategias innovadoras que conduzcan al conocimiento.

La formación docente en el uso de las TIC, requiere un paradigma educativo centrado en la Sociedad del Conocimiento, comprendiendo que los nuevos escenarios sociales, laborales y económicos, entre otros, demandan y exigen profesionistas de vanguardia que sean capaces de integrarse en los nuevos modelos de globalización.

Ante este reto, las universidades y las IES deben establecer en sus políticas educativas, las concepciones y las nuevas formas de aprender, un hecho es que las TIC cobran cada vez más un terreno más amplio en la educación y por este motivo, los docentes deberán asumir con responsabilidad cómo mejorar su práctica docente con el fin de integrar herramientas digitales que fortalezcan el aprendizaje.

Fundamentación teórica de la formación docente

La formación docente, supone la integración de conocimientos en el área disciplinar mismos que se construyen desde la formación inicial y la formación continua o permanente, sin embargo este mismo hecho debe apuntar hacia el fortalecimiento de las habilidades en cuanto a la forma de enseñar y de aprender; lo que actualmente apunta hacia la utilización de las TIC en las estrategias didácticas.

Desde la perspectiva de Gorodokin (2005), un concepto de formación docente se basa en la acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciernen a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

Es decir, la formación docente implica más que un cúmulo de conocimientos disciplinares, una serie de habilidades y capacidades que mejoren y fortalezcan su práctica.

De esta forma, si se agregan los elementos que propone Achilli (2000), la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente.

En una perspectiva que integra los anteriores, cabe resaltar el aporte de De Lella (1999), que ve a la formación docente, como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de esta función.

Este mismo autor, afirma que las instituciones educativas donde el docente se inserta a trabajar se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Por ello, es importante que la formación docente continua, tenga un seguimiento preciso, pues será en este proceso donde los docentes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para mejorar su labor y adquieran nuevas competencias en el marco de las TIC.

De esta forma, se piensa que la capacitación y actualización docente, van a ser el puente entre las prácticas tradicionales y aquellas emergentes que deben ser atendidas con responsabilidad y conocimiento.

Sin embargo, cuando se habla de formación docente, se piensa en los cursos y talleres que la universidad pone a disposición a través del Centro de Educación Continua (CEC), y vale la pena mencionar que estas estructuras didácticas – pedagógicas tienen sus bases en los modelos de capacitación que se presentan a continuación:

Modelo Práctico – artesanal: La educación se considera como una práctica artesanal que se moldea y se modifica con la práctica, los conocimientos se transmiten de generación en

generación y no desarrolla una reflexión, sino que los métodos son por tradición ortodoxos y rígidos.

Modelo academicista: El docente es un experto disciplinar, cuyo valor es asignado por su vasta habilidad de locutor, pues este solo se encarga de desarrollar una clase bajo la memorización de un discurso. Liston y Zeichner (1993), afirman que “los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”

Modelo tecnicista eficientista: En este modelo el docente basa su ejercicio profesional en las técnicas de transmisión del conocimiento, se enfoca en el proceso y producto, considerando que el logro de objetivos es la tarea principal del eje pedagógico.

Modelo hermenéutico reflexivo: Considera que la enseñanza es una tarea integral donde intervienen perspectivas políticas, sociales, contextuales y temporales. De acuerdo a De Lella (1999), “el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar”.

La combinación de estos modelos, pretende evidenciar un panorama de lo que realmente significa ser docente, en el entendido que esta tarea abre la posibilidad de formar un docente como agente conductor del cambio y la innovación de las prácticas pedagógicas enfocadas a la autogestión pero sobre todo con un amplio sentido de disposición para aceptar los cambios.

En este sentido, Carrizales (2000), afirma que el cambio para transformar no se reduce a lo cognoscitivo ni al comportamiento, sino que localiza al poder en la misma experiencia del ser, orienta la transformación hacia los valores y hacia la lógica del pensar, no se engaña ante la sustitución de un saber por otro ni ante un hacer por otro; pues reconoce que el poder es mimético. En esta perspectiva, la práctica docente para cambiarse requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad y, básicamente transformar la estructura interpretativa de su experiencia.

Por esta razón, cuando se piensa en la formación docente y el uso de las TIC, se precisa la problemática que existe desde la concepción de estas y las implicaciones que pueda tener en el uso y los retos que implica un cambio de paradigma tal como lo señalan Hernández, Gamboa y Ayala (2014), cuando afirman que hoy en día el panorama ha cambiado radicalmente debido a que el mundo laboral requiere que los perfiles profesionales estén en constante formación, resultando cada vez más imprescindible especializar el conocimiento y fomentar la educación continua, enmarcada dentro de una época y un saber que se enfoca hacia la plataforma digital que define nuevas redes y patrones de transmisión y generación de

conocimiento, condicionando simultáneamente la validez y certeza de ciertos saberes, disciplinas y metodologías que en el siglo anterior se consideraban como permanentes y duraderas.

Se debe resaltar que la profesión docente tampoco es ajena a esta situación debido a que gracias al desarrollo tecnológico el quehacer y la práctica docente deben reorientarse hacia un nuevo paradigma que dé lugar a otras metodologías acordes con los retos que plantea el educar a la sociedad del siglo XXI; la pregunta será entonces ¿Cómo se desarrolla la práctica educativa de los docentes que han sido formados bajo los modelos pedagógicos del siglo pasado, los cuales enseñan bajo estas concepciones ortodoxas a las generaciones de estudiantes del nuevo siglo? ¿Cómo hacer que esta convergencia tenga una combinación armoniosa?

La UNESCO (2008), menciona que las TIC exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y también, requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en su práctica. Así mismo, asegura que lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.

En este sentido, la tarea de las TIC en la formación docente se hace más compleja pues se convierte en un medio para alcanzar no solo objetivos académicos, sino también las expectativas sociales y políticas de un país, hay que tener presente que las herramientas digitales actualmente eliminan barreras y acortan distancias geográficas por lo que permiten mejorar la comunicación, por este hecho se debe considerar como un elemento que coadyuve a la solución de problemas.

Lo anterior se traduce en las competencias digitales que los docentes cuya formación profesional se ha dado antes de la Sociedad del Conocimiento, deben conocer, desarrollar y aplicar tanto en la vida cotidiana, como en el contexto escolar.

Hernández Suárez *et al.* (2014), consideran que las competencias personales, sociales y profesionales son necesarias para poder afrontar los continuos cambios que se imponen en todos los campos y actividades, así como los rápidos avances que presenta la sociedad en torno al uso generalizado de las TIC en todas las actividades humanas y ámbitos sociales que afectan la práctica educativa.

Por tal razón, se espera que las TIC ayuden a desarrollar nuevas formas de aprendizaje, comunicación y modos de interacción con las fuentes del saber y el conocimiento como vehículos que fomenten la circulación, el uso, el acceso, la representación y la creación de información.

Fainholc, Nervi, Romero y Halal (2015), mencionan que el profesor es un formador que centra su trabajo en el estudiante, desafío que le demanda la implementación de actividades de aprendizaje que promueva el desarrollo del trabajo autónomo y reflexivo. El énfasis de su quehacer es propiciar el procesamiento activo y cuestionador para la construcción de conocimiento propio de modo situado y compartido. Las oportunidades de promover prácticas de integración de las TIC en el contexto de las actividades de aprendizaje puede resultar beneficiosa ante las necesidades de aprender mejor de los estudiantes.

La formación docente y el uso de las TIC en los escenarios universitarios

A partir del siglo XXI, con la presencia del internet en diversas áreas, los procesos estructurales de formación para el comercio, la comunicación y la educación, entre otras se han visto modificadas, de tal forma que es necesario aprender o reaprender a realizar las mismas tareas, pero ahora a través de un dispositivo electrónico; en el caso de las universidades y las IES, es necesario desarrollar el proceso de aprendizaje no solo para guiar a los estudiantes, sino ahora para estar a la altura de ellos en cuanto a las habilidades tecnológicas que las nuevas generaciones dominan con mayor facilidad.

Por esto hay una urgencia necesaria e inmediata para encaminar a las universidades hacia nuevos modelos educativos mediados por las TIC y el eficiente uso de estas en tanto se logre transformar la información en conocimiento.

De acuerdo a lo que señala Morá

Los conocimientos se convierten en obsoletos en muy breve período de tiempo. Los modelos pedagógicos tradicionales, en los que un profesor trataba de enseñar el estado del arte de una profesión, ya no sirven. Hay que crear un entorno de aprendizaje continuo alrededor de los estudiantes que les capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, y que les permita permanecer receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su actividad laboral. Hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro fundamentado en una actitud permanente y activa de aprendizaje. Dado que la transmisión de conocimientos no puede continuar siendo el único objetivo del proceso educativo, el modelo pedagógico sustentado en el profesor como transmisor de conocimientos debe ser sustituido por otro en el que el alumno se convierta en el agente activo del proceso de aprendizaje, que deberá seguir manteniendo durante toda su vida. La función del profesor será la de dirigir y entrenar al estudiante en ese proceso de aprendizaje (Morá, 2004, p 65).

Los nuevos paradigmas educativos, buscan poner el énfasis principal en los alumnos, sin embargo para lograr que este sea autónomo y autogestor de su propio conocimiento, es necesario que los docentes, adquieran las competencias necesarias para llevar el proceso de aprendizaje al nivel de las exigencias requeridas.

Hernández *et al.* (2014), aseguran que una mayoría de los docentes universitarios son inmigrantes digitales, pues su formación depende de otra época y de otros enfoques educativos, estos docentes, han sido caracterizados por un comportamiento asiduo en el manejo de la tecnología, pero a pesar de esto, es indiscutiblemente necesario que estos deben adquirir un cierto nivel de competencia aceptable en el manejo de las TIC si las pretenden emplear en las actividades didácticas dentro del aula de clase. Por tal razón, el docente es el agente central del cual depende que las TIC se usen adecuadamente en el proceso educativo, porque es quien decide si las utiliza y como las utiliza.

Al respecto Boéssio y Portella (2009), mencionan que ser profesor universitario supone el dominio de un campo específico de conocimiento y para equilibrar tendrían que apropiarse de habilidades en el uso de las TIC. La idea que se asoma es que entre más conocimientos específicos acumule el profesor, mejor será su desempeño profesional como docente universitario. Si los docentes traen consigo un gran cúmulo de conocimientos sobre sus respectivas áreas de ejercicio profesional, difícilmente se cuestionan sobre lo que es necesario saber para transmitir esos conocimientos. Sin embargo es necesario puntualizar que estos nuevos escenarios de aprendizaje, obligan a los docentes no solo a tener una amplia experiencia en el campo disciplinar, sino a desarrollar habilidades tecnológicas que permitan hacer un balance entre la información y el conocimiento.

Para Fainholc, Nervi, Romero y Halal, las competencias digitales, se expresan en el dominio de capacidades, cuyas dimensiones corresponden a los ámbitos centrales de la cultura virtual que son:

tecnológica: alfabetización y apropiación pertinente, con dominio de los entornos digitales, con uso y gestión de dispositivos y entornos de trabajo digitales; de prácticas socioculturales digitales

comunicativa: relacionarse y colaborar en entornos digitales a nivel interpersonal, social y ciudadano

informativa: evaluación, con lectura crítica de soportes electrónicos, procesamiento, jerarquización y aplicación de información relevante según proyectos,

de aprendizaje: para generar conocimiento en procesos y productos, al transformar la información en conocimiento y adquirirlo a través de las funciones superiores de pensamiento (Fainholc, Nervi, Romero y Halal, 2015, p.5)

Desde las perspectivas que se han expuesto, vale la pena señalar que también las organizaciones nacionales e internacionales, aportan a la justificación de esta necesidad las intervenciones que se deben considerar en las IES para fortalecer la formación docente en torno a las tecnologías aplicadas a la práctica pedagógica.

La UNESCO (2011), contempla la utilización de las TIC para ampliar el acceso, lograr una enseñanza más integradora y fortalecer la pedagogía en el uso de estas, por lo que la atención debe centrarse primeramente en los docentes, en el sentido más amplio del término, es decir, en todas las personas que pueden facilitar y ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos.

Las TIC en los entornos universitarios deben propiciar la elaboración materiales didácticos, exponer y compartir sus contenidos; propiciar la comunicación entre los alumnos, los profesores y el mundo exterior; elaborar y presentar conferencias; realizar investigaciones académicas; brindar apoyo administrativo y matricular a los educandos.

En general, las instituciones de enseñanza superior de los países en desarrollo están sacando el máximo provecho de los ordenadores y programas informáticos de que disponen, aunque todavía confrontan dificultades debidas a la deficiente infraestructura de telefonía y telecomunicaciones, la escasez de recursos para capacitar a los docentes y la falta de personal competente en el manejo de las TIC para ayudarles en la creación, el mantenimiento y el apoyo de los sistemas.

En el marco nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es el organismo que promueve, aporta y participa en los planes y programas para mejorar la calidad educativa. En el año 2004 da a conocer una planeación prospectiva hasta el 2020, en donde establece las Líneas Estratégicas de Desarrollo para la Educación Superior en el Siglo XXI, y advierte las posibilidades de utilizar las TIC en los procesos de aprendizaje en consideración con las necesidades que exige la formación de alumnos ante los retos de la llamada Sociedad del Conocimiento, para esto se requiere que los profesores dominen los cambios tecnológicos: Una sociedad basada en el conocimiento sólo puede darse en un contexto mundial abierto e interdependiente, toda vez que el conocimiento no tiene fronteras.

Para el año 2016, este mismo organismo, asegura que

Se han introducido cambios fundamentales en la vida cotidiana y en los procesos formativos, y particularmente en la Educación Superior. El conocimiento de su situación, sus oportunidades y retos, así como el diseño de propuestas para su mejor uso, es una tarea impostergable pues las TIC dejaron de ser herramientas opcionales en las IES, y ahora su despliegue pero sobre todo su aprovechamiento deben mantenerse en niveles estratégicos, derivando en la necesidad de recorrer una ruta para conducir la operación, la gestión y el gobierno de estas en armonía con estándares y mejores prácticas (ANUIES, 2016, p. 73).

Se debe reconocer que para tener dominio de esas prácticas pedagógicas mediadas por las TIC, es necesario que el docente tenga conocimiento y dominio de estas, pues como lo menciona Cabero (2005) uno de los errores más significativos que se suele cometer con la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza, sobre todo con las telemáticas, es creer que el simple hecho de ubicar materiales en la red en formato txt o pdf, ya es sinónimo de calidad. Existe demasiada digitalización de contenidos y poca virtualización.

Ante este hecho, se debe poner principal atención en la formación docente mediada por las TIC, no solo para aprender a usar los recursos digitales disponibles, sino también a la producción de estos. Como señala Cabero,

Significaría contemplar a las tecnologías como herramientas intelectuales y, dentro de ellas, se pueden situar: las redes semánticas, los entornos de conocimiento colaborativos, las conferencias basadas en el ordenador, los sistemas de expertos, bases de datos. Se trata de pensar o adoptar herramientas que puestas en mano de los usuarios puedan ser usadas para representar y expresar lo que ellos saben. Ellos serán los propios diseñadores de su proceso de aprendizaje, usando la tecnología como herramienta para analizar el mundo, acceder a la información, interpretar y analizar su propio conocimiento y representar lo que ellos saben de otras personas (Cabero, 2005, p. 79).

Por otro lado, uno de los organismos con mayor presencia en las IES en México, es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), quien desde el año 2014, ha considerado que las TIC son una forma de mejorar la calidad educativa en tanto esta puede alcanzar una mayor cobertura en caso que sean utilizadas las plataformas educativas 2.0, pues la modalidad a distancia facilita la comunicación y la información al alcance de una gran mayoría.

La tendencia en los programas de posgrado con modalidad virtual cada vez es mayor, de tal forma que se estima que tanto los alumnos como docentes, deberán saber utilizar los recursos informáticos.

La propuesta del CONACyT (2014), está enfocada principalmente en que lo que cambia de una modalidad a otra no son los procesos de aprendizaje en sí mismos, sino las circunstancias. Por lo tanto se puede decir que la educación a distancia es una estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje que rompe con las nociones de espacio y tiempo, que posibilita la interacción de actores en el proceso y la movilidad del conocimiento en contextos de gestión diferentes. En el modelo presencial el conocimiento lo gesta el profesor, y en la modalidad a distancia lo gesta el estudiante a partir de los recursos dispuestos

Para este organismo, es importante la utilización de los recursos digitales y las herramientas tecnológicas que ofrece el internet cuyos fines pedagógicos se hacen presentes en las IES, esto quiere decir que la realidad educativa cada vez se encuentra ante retos a los que obliga a cumplir la Sociedad del Conocimiento.

Lo anterior, fue expuesto hace algunas décadas por Delors cuando aseguraba que

En la aldea mundial del futuro, la imposibilidad de acceder a las tecnologías de la información más recientes puede repercutir negativamente en todos los niveles de la enseñanza científica y tecnológica, ya se trate de la formación del profesorado o del sistema educativo propiamente dicho, habrá que hallar los medios innovadores para introducir las tecnologías informáticas e industriales con fines educativos, e igualmente, y acaso sobre todo, garantizar la calidad de la formación pedagógica y conseguir que las comunicaciones trasciendan las fronteras geográficas. (Delors, 1996, p. 146)

Diagnóstico de la formación docente y uso de las TIC en la Universidad Autónoma Chapingo

Para González y González (2007), el diseño de estrategias de formación docente ha de partir inevitablemente de las necesidades del profesorado, es por ello que el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo.

El diagnóstico permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas.

Este tipo de necesidades de formación docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesorado que varían en dependencia tanto de las exigencias sociales como de las particularidades individuales.

El estudio de las necesidades de formación docente, se orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera

relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación docente.

Para la UACH, es importante que la formación docente tenga un impacto relevante en el uso de las TIC, lo cual manifiesta a través del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009 – 2025. En este documento, se establece que es necesario:

Implementar el uso de las TIC y capacitar al personal académico y alumnado para su uso.

Formar al personal académico y administrativo en el manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación a distancia.

Impulsar y estimular la superación, formación docente y actualización profesional, de acuerdo con los cambios en los planes y programas de estudio

Dotar a todas las aulas con el equipo necesario (multimedia) para fomentar el cambio en la práctica educativa (UACH, 2009, p.83)

Cabe señalar que aunque estos proyectos se han definido en las tareas permanentes y las metas a un futuro que cada vez se encuentra más cercano, han quedado de lado las acciones para poder hacer efectivo los que se ha planeado en el PDI 2009 – 2025.

La realidad de la UACH, en materia de la formación docente y el uso de las TIC, se ha podido constatar en un primer acercamiento a los actores educativos en cuestión, para lo cual se diseñó y se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas con el fin de obtener información en cuatro áreas: datos generales, conocimiento y uso de las TIC, percepción de las TIC y disposición para la capacitación y actualización docente.

Metodología

Se consideró un muestreo no probabilístico por cuotas, el cual consiste en seleccionar un determinado número de individuos más representativos o adecuados para recabar la información con respecto al tema. En este caso, se seleccionaron 70 docentes del nivel superior que imparten clase en los departamentos de Sociología Rural, Fitotecnia y la División de Ciencias Económico - Administrativas.

El instrumento fue enviado a los docentes a través del correo electrónico, sin embargo solo el 1% lo contestó, debido a la poca participación, se aplicó de manera física.

Con los resultados de este cuestionario, se puede presentar un panorama general a modo de diagnóstico que da a conocer las necesidades de formación docente y el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje.

Resultados obtenidos

Generalidades de los docentes de la UACH

De acuerdo a los docentes encuestados, se obtuvo más participación de hombres con un 70%, que de mujeres, por lo que Sabanes (2004), afirma que existe todavía una pesada carga cultural sobre las mujeres relacionada con las expectativas de rol asignadas por una sociedad que viste un maquillaje moderno, pero sigue sosteniendo valores tradicionales en materia de relación entre los géneros. Los estereotipos sociales también juegan sus cartas.

La creencia de que las mujeres no son buenas en ciencias y tecnología en comparación a los varones suele ser atribuida a limitaciones biológicas del sexo femenino más que a la existencia de estereotipos de género en el material didáctico, en los métodos pedagógicos y en el diseño tecnológico, lo cual contribuye a ampliar la brecha entre los géneros en lo que refiere al uso de las nuevas tecnologías, incluyendo las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Con respecto a la variable edad, el 68% los docentes encuestados superan los 51 años, solo el 18% están dentro del rango de 31 a 50 años y el 14% se encuentran entre los 25 y 31 años, aunque pudiera parecer la edad una limitante ante el uso de las TIC en la práctica docente, se debe considerar que la educación es un poderoso espacio para crear conciencia y reflexión, permitiendo ser la orientadora a transformaciones del orden social y cultural.

De acuerdo a lo que señala Buelga (2017), es preciso pensar en el espacio pedagógico donde se debe afrontar la diversidad que aporta la tecnología abriendo un camino de entendimiento entre las dos visiones tanto la de los alumnos jóvenes como la de los profesores con vasta experiencia a quienes hoy se les denomina “migrantes digitales”.

Conocimiento y uso de las TIC

Es importante conocer que en su mayoría los docentes cuentan con una computadora tanto en su oficina como en su hogar, de igual forma se expresa que todos conocen las TIC, solo en su minoría afirman no utilizarlas en su práctica docente. Para Hamidia, citado en Rosario y Vásquez (2012), asegura que la inserción de las tecnologías en el campo educativo, demanda educar a personas que tengan la capacidad de adaptarse a los cambios y que puedan aprender de una manera distinta, en el caso de los docentes, estos deben debatir las prácticas pedagógicas con una sensibilidad que les permita reflexionar acerca de las profundas modificaciones que estas tecnologías estimulan en los procesos cognitivos.

Tabla 1. Recursos digitales que se utilizan en la docencia

| Recurso | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------------|----------|------------|
| Correo electrónico | 55 | 78% |
| Procesador de textos | 53 | 76% |
| Presentación en power point | 53 | 76% |
| Hoja de cálculo | 49 | 70% |
| Hipervínculos | 10 | 14% |
| Repositorios | 8 | 12% |
| Plataformas digitales | 6 | 8% |
| Software educativo | 4 | 6% |
| Ninguno | 14 | 20% |

Fuente: Elaboración propia, 2018.

De acuerdo con quienes si las utilizan se presenta en esta tabla qué tipo de actividades desarrollan en el uso de las TIC, teniendo una fuerte aplicación las herramientas más comunes y con muy poca interacción, desde esta perspectiva García y Muñoz (2007), consideran que se es mejor tomar en cuenta los atributos de las herramientas digitales para fortalecer el método pedagógico bajo el cual se insertan y se utilizan didácticamente.

En esta dinámica, los conocimientos, las percepciones y actitudes que tenga el profesorado sobre los medios se convertirán en factores determinantes para su integración en los procesos curriculares.

Los recursos o herramientas de las que disponen los profesores y sus posibles funciones, son:

La pizarra digital como recurso didáctico en el aula
Web docente como apoyo al proceso de enseñanza
Tutoría online a través del correo electrónico
Foros de discusión online como herramientas de trabajo colaborativo

Internet como fuente de información para el profesor y los alumnos

Plataformas de teleformación como complemento a la docencia presencial

Redes online de colaboración entre profesores (García y Muñoz, 2007, p.135).

Sin embargo, estos recursos no han sido considerados por los profesores, ya que no se conocen, ni tampoco se les ha presentado su utilidad.

Percepción de las TIC

De acuerdo a la percepción que los docentes tienen en el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje, se resalta la importancia de incorporarlas en el proceso de aprendizaje, sin embargo es necesario pensar no solo en los escenarios educativos, sino en la disposición de los docentes para desarrollar un nuevo papel que implique la renovación en sus actividades académicas.

Tabla 2. Percepción de las TIC

| Ítem | Cantidad | Porcentaje |
|---|----------|------------|
| Permiten diseñar actividades motivadoras | 68 | 98% |
| Facilitan el trabajo docente | 66 | 95% |
| Mejoran la eficiencia | 45 | 65% |
| Si supera utilizarlas, las ocuparía para fortalecer la práctica docente | 60 | 87% |
| El uso de las TIC es complejo | 46 | 67% |
| Se invierte mucho tiempo en aprender a usarlas | 12 | 18% |
| Me intimidan las TIC | 21 | 30% |
| Los alumnos están muy avanzados en el uso de estas | 21 | 30% |

Fuente(s): Montoya L, 2018.

Ante este hecho, queda en evidencia que los docentes, consideran que estas son importantes, más no necesarias, que si se requiere tener conocimientos, pero invierten tiempo para aprender nuevas metodologías, incluso que los alumnos tienen un mayor dominio sobre estas, pero no tienen un fin académico.

Riascos, Quintero y Ávila (2010), consideran que la percepción de los docentes en el uso de las TIC se podría determinar cuatro actitudes básicas:

- 1) *Son imprescindibles en el proceso de aprendizaje.* En este sentido se podría decir que estas pueden estar sobre utilizadas o subutilizadas, ya que en el intento de hacer un fuerte uso de estas, se deja de lado el análisis sujeto al aprendizaje que se producirá con éxito en los estudiantes, en este caso no solo se debe exagerar en el uso, sino hacer una reflexión de que la efectividad no depende de las herramientas en sí mismas, sino en el aprovechamiento que se tenga de estas.
- 2) *Son importantes para algunas actividades del proceso de aprendizaje,* esto indica que el docente es consciente de su integración. La apropiación de las TIC significa que el docente propicia la interacción de estas herramientas con el conocimiento, permitiendo un desarrollo de estructuras mentales en sus estudiantes; esta percepción del docente sería, en términos generales, la más adecuada y resultado de un proceso de inclusión de las TIC consciente de los beneficios y dificultades que estas pueden tener para el proceso educativo.
- 2) *Las TIC no son herramientas útiles dentro del proceso de aprendizaje,* los docentes que piensan así evidencian un escepticismo frente a la utilidad que puedan tener las nuevas tecnologías en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Esto lo convierte en un crítico subjetivo de las TIC, dado que

solo resalta las deficiencias, mas no reconoce sus potencialidades en el proceso educativo.

- 3) *El grado de su utilización,* en cuanto a la aplicación eficaz y la integración de estas en el proceso de aprendizaje, se debe considerar que todo docente debe contar con los recursos tecnológicos y las competencias que demandan las TIC para su eficiente aplicación, debido a los diferentes casos que deben abordar en el aula, al igual que los perfiles de competencia de los distintos grupos que deben tratar (Riascos, Quintero y Ávila, 2010, p.136)

Disposición para la formación docente en el uso de las TIC

La formación docente es un eje fundamental para el mejoramiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, de acuerdo a los docentes encuestados, se presenta la siguiente información:

Tabla 3. Disposición para la formación docente en el uso de las TIC

| Ítem | Si | Porcentaje | No | Porcentaje |
|---|----|------------|----|------------|
| Ha tomado algún curso de capacitación en el uso de las TIC | 28 | 40% | 42 | 60% |
| Le gustaría tomar algún curso de capacitación y actualización en el uso de las TIC | 56 | 80% | 14 | 20% |
| Sabe cuáles son los cursos de capacitación que ofrece la UACH | 43 | 62% | 27 | 38% |
| Considera que los cursos que ofrece la UACH en cuanto al uso de las TIC, son adecuados | 6 | 9% | 64 | 91% |
| Considera que la infraestructura de la UACH es adecuada para ofrecer cursos de actualización o formación docente en el uso de las TIC | 18 | 25% | 52 | 75% |
| Considera que las TIC son necesarias para la actualización y formación docente | 70 | 100% | 0 | 0% |

Fuente(s): Montoya L, 2018.

En consideración con los resultados obtenidos, se resalta la necesidad que expresa el 100% de los docentes en cuanto a la capacitación y actualización docente en el uso de las TIC, sin embargo vale la pena reflexionar en el quehacer que tiene la institución para poder ofrecer los recursos adecuados para llevar a cabo esta función.

Al respecto Valdés Cuervo, Angulo Armenta, Urías Martínez, García López y Mortis Lozoya mencionan que se deben contemplar los siguientes aspectos:

Centrarse en aspectos más amplios que las meras cuestiones técnicas

Brindar una amplia formación conceptual que les permita organizar lo aprendido al respecto

Ser un proceso continuo

Enfocarla en la posibilidad de alcanzar distintos niveles

Centrar la misma en la posibilidad de las TIC para hacer cosas diferentes y favorecer la creación de entornos más ricos, interactivos y variados. (Valdés Cuervo, Angulo Armenta, Urías Martínez, García López y Mortis Lozoya, 2011p. 219)

En ese sentido, la formación en el uso de las TIC es un requisito imperante en la práctica docente, ya que éstas pueden contribuir a la mejora de la calidad de la educación y la propia formación, cuando son adaptadas a los requerimientos de una sociedad basada en el conocimiento.

Con respecto a las herramientas digitales que los docentes expresaron la necesidad de capacitación las respuestas tienen que ver con aquellas que pueden ser interactivas y que permiten la personalización del aprendizaje.

Figura 1. Necesidades de utilizar herramientas digitales



Fuente(s): Montoya L, 2018.

De acuerdo a la perspectiva de José Silvio (2000) ante esta realidad sostiene que lo bueno y lo malo de la tecnología no estriba en ella misma, sino en su uso ya que menudo se dosifica la tecnología. Se habla de que la tecnología ha producido tales o cuales cambios o ha resuelto tales o cuales problemas. La tecnología no produce cambios, ni

resuelve problemas por si sola. Los producen y resuelven los seres humanos que la aplican.

Las TIC en educación superior, deben tener un eco en torno a dos vertientes, por un lado saber cómo está estructurado el currículum, cuáles son las necesidades sociales a las que las instituciones educativas deben hacer frente y por el otro, cuál es la función de los docentes, de qué manera se deberá estructurar las estrategias de enseñanza que funcionen más, que como una instrucción, como un acompañamiento y como la motivación que promueva ese enfoque crítico, creativo y reflexivo en torno al aprendizaje.

Conclusiones

Las TIC son elementos que llegaron a la vida cotidiana y a los espacios educativos, para quedarse, por lo que este acontecimiento ha hecho un parteaguas entre el antes y después de las tecnologías y de los sistemas multimedia que se hacen presente en las nuevas formas de aprender. Lo que cada vez obliga a los centros escolares y a los docentes a participar de ellas y con éstas, a planear las clases en entornos diversos a los tradicionales y sacar el mayor provecho de cada una de las herramientas digitales, que hoy en día existen y se encuentran al alcance de una fuerte población, recordemos que el futuro nos ha alcanzado y lo que ayer era innovación, mañana se hace obsoleto. Por lo tanto, resulta imperante estar en un aprendizaje funcional, activo, actualizado y demandado.

Los alumnos que hoy están en las universidades, son aquellos a quienes llaman generación tecnológica, nacieron en una época de cambios, son hábiles con los dispositivos electrónicos, pero hace falta orientar esas habilidades hacia los fines pedagógicos, por lo que la tarea de los docentes se vuelve un reto, principalmente porque son docentes del siglo pasado, educando a estas nuevas generaciones con métodos de una época pasada, sin cambios sustanciales, sin propuestas innovadoras.

El reto es que esas experiencias valiosas de los docentes que actualmente se encuentran en las universidades, en las escuelas o instituciones educativas, se renueve con métodos creativos tecnológicos, con ideas que atiendan las problemáticas de este nuevo siglo y con métodos más apropiados, para hacer un mejor currículum y una sociedad que esté en armonía.

En cuanto a las necesidades de incorporar las TIC en la práctica docente, es un hecho que actualmente requiere un tipo de competencias digitales que acompañen los procesos de aprendizaje.

Esta realidad no coloca a los docentes universitarios en la pericia de dominar todas las herramientas digitales, sin embargo, las nuevas generaciones denominadas por diversos autores como Sociedad del Conocimiento, necesitan ser

guiadas en el proceso académico con el fin de lograr los objetivos institucionales mediante las buenas prácticas docentes.

Las TIC en la educación superior, se incorporan en nuevos escenarios, de tal forma que es preciso mirar el diseño curricular con una perspectiva de análisis, evaluación y rediseño, ya que en este da origen a los cambios desde un micro hasta un macro nivel, es desde esta vía donde se determinan los contenidos obsoletos, funcionales, eficaces, necesarios y urgentes; partiendo desde un rediseño curricular es donde tendrá origen las nuevas formas de aprender, las metodologías necesarias para encausar el aprendizaje y las necesidades de formación tanto de los estudiantes como de los docentes.

Finalmente y como uno de los aspectos más importantes, es la función y la tarea de las instituciones, en este caso de la UACH, pues es

primordial que el equipamiento y soporte tecnológico esté a la vanguardia y al servicio de la comunidad docente y estudiantil.

Posteriormente, es necesario que se tenga un programa de formación y capacitación docente en el uso de las TIC de forma continua y permanente, por un lado a nivel institucional es un compromiso que se ha visto detenido con respecto a PDI 2009 – 2025 y por otro lado, será un proceso donde cada Departamento de la UACH, identifique las necesidades de formación docente y exponga los requerimientos para ser solucionado de forma inmediata.

Hablar de cambios requiere hacer una introspección y un análisis de la propia práctica docente, lo cual requiere por supuesto un compromiso individual y hacia el propio quehacer académico.

Referencias

- Achilli, E. L. (2000). Investigación y formación docente. Recuperado de revistas.curnvirtual.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/282
- ANUIES (2004). Líneas Estratégicas de Desarrollo para la Educación Superior en el siglo XXI. Recuperado de <http://publicaciones.anuiemx.mx/revista/113/5/2/es/la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi-lineas-estrategicas-de>
- ANUIES (2016). Estado actual de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las Instituciones de Educación Superior en México. Estudio Ejecutivo. Recuperado de: http://anuiestic.anuiemx.mx/web/encuentro2016/wpcontent/uploads/pdf/EstadoActualTIC_en_las_IES.pdf
- Boéssio Atrib Zanchet, Beatriz Maria, & Portella Ghiggi, Marina. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. *Revista de la educación superior*, 38(151), 163-170. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300009&lng=es&tlng=es.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(135).
- Carrizales Retamoza, C. (2000). Maestros Formación, práctica y transformación escolar. *Miño y Dávila editores SRL Buenos Aires*.
- CONACyT (2014). Documentos del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Fundamentos sobre calidad educativa en la modalidad no escolarizada. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/documentos/924-fundamentos-sobre-la-calidad-educativa-modalidad-no-escolarizada/file>
- De Lella, C. (1999). I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. *Modelos y tendencias de la formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1847>
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, (38). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/38>
- Ferro Soto, C., Martínez Senra, A., & Otero Neira, M. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. Recuperado de [doi:http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451](http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451)
- García Valcárcel y Muñoz Repiso, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427207006>
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 1-9.
- Hernández, C., Gamboa, A., & Ayala, E. (2014). Competencias TIC para los docentes de educación superior. In *Congreso Iberoamericano de de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/837.pdf>.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2783829.pdf>
- María Carmen Buelga Otero (2017). Buenos Aires. Argentina. IBERCIENCIA Comunidad de educadores para la cultura científica. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Alumnos-nativos-digitales-docentes-migrantes-digitales>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37.
- Piscitelli, A. (2007). Nativos Digitales. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/782/754>
- Rangel Baca, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 235-248. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/45724>
- Riascos-Erazo, S., Quintero-Calvache, D., & Ávila-Fajardo, G. (2010). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1536/1841>
- Rosario Noguera, H. y Vásquez Melo, L. (2012). Formación del docente universitario en el uso de tic. Caso universidades públicas y privadas. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36828247012>

- Sabanes, D. (2004) Mujeres y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano. Recuperado de http://www.apc.org/apps/img_upload/irlac-documentos/02_Dafne_Sabane.pdf
- Sangrá, A. y González, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: redefinir roles y competencias. La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas. Recuperado de: www.uoc.edu/dt/esp/sangra1104.pdf
- Silvio, J. (2000). La Virtualización de la Universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/La_virtualizacion_univ.pdf
- UNESCO (2008) Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO (2011). Marco de competencias de los docentes en la materia de TIC. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>
- Universidad Autónoma Chapingo. Plan de Desarrollo Institucional 2009 - 2025. Recuperado de https://chapingo.mx/contenidos/images/stories/UACH/portada_pdi_final.pdf



LAS TEORÍAS DE ENSEÑANZA Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LOS MODELOS TEÓRICOS PARA AJUSTARLOS

Teaching Theories, Learning Styles and Theoretical Models for their Adjustment

ROSANA PACHECO RÍOS, ERASMO MALDONADO MALDONADO, ERASMO ISRAEL MALDONADO PACHECO

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

KEY WORDS

*Theoretical Models
Teaching Theories
Learning Styles*

ABSTRACT

In this research article we present the characterization of the Teaching Theories of 59 professors and Learning Styles of 666 students of the School of Sports Organization of the Autonomous University of Nuevo León, and the design of three Theoretical Models, product of the statistical analyses of socio-demographic, academic, and contextual variables of two validated questionnaires. The Theoretical Models present information regarding the aspects to consider for the adjustment of Teaching Theories with Learning Styles and to propose Institutional, School, and Curricular Reforms and Family Strategies.

PALABRAS CLAVE

*Modelos teóricos
Teorías de enseñanza
Estilos de aprendizaje*

RESUMEN

En este artículo se presenta la caracterización de las Teorías de Enseñanza de 59 profesores y los Estilos de Aprendizaje de 666 estudiantes de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y el diseño de tres Modelos Teóricos producto del análisis estadístico de las variables socio-demográficas, académicas y contextuales de dos cuestionarios validados. Los modelos presentan información sobre los aspectos a considerar para ajustar las Teorías de Enseñanza con los Estilos de Aprendizaje y para proponer Reformas Institucionales, Escolares, Curriculares y Estrategias Familiares.

1. Introducción

Algunos retos de la educación en México, y por tanto, de las Facultades y Escuelas en Ciencias del Ejercicio, son: alcanzar el desarrollo tecnológico, científico y las competencias académicas y profesionales, un aprendizaje significativo y adaptable a los permanentes cambios en este mundo de globalización, un proceso educativo seguro, eficaz y accesible para todos, una enseñanza y un aprendizaje integral (Aguado, López y Hernández, 2017; Serra, Muñoz, Cejudo y Gil, 2017), cumplir con los perfiles de ingreso de docentes y estudiantes y con los perfiles de egreso de los alumnos, conocer las causas, proponer soluciones y resolver los problemas relacionados con la baja eficiencia terminal, el bajo rendimiento académico, la falta de motivación, interés, atención, concentración, responsabilidad, disciplina y lograr calidad en la docencia, abordando los ámbitos pedagógico, metodológico, didáctico, estratégico y técnico (Salazar y Llanos, 2012; Díaz, 2012; Vázquez, Noriega y García, 2013; González, 2016); realizar investigaciones y evaluaciones que aportan información sobre procesos y situaciones educativas manifiestas durante la formación universitaria (sistema educativo, estilos de aprender, teorías de enseñar, variables influyentes, clima, ambiente, contexto académico, cultural y social). El propósito de esta investigación es caracterizar las Teorías de Enseñar y los Estilos de Aprender aportando tres Modelos Teóricos de ajuste producto del análisis de variables socio-demográficas, académicas y contextuales de docentes y alumnos de la Facultad de Organización Deportiva (FOD) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Los instrumentos utilizados son el Cuestionario de Honey y Alonso sobre los Estilos de Aprendizaje (CHAEA, 1992) y el Cuestionario de las Teorías Implícitas del Profesor sobre la Enseñanza (TIEN, de Delgado y Zurita, 2003). Estos se validaron y aplicaron a estudiantes y docentes de cursos presenciales de 1^o a 8^o semestre. Las variables analizadas en los alumnos son: estilos de aprender en general, por género, edad cronológica, semestre y promedio de calificaciones. En los profesores se analizaron las teorías de enseñar en general, por género, edad cronológica, años de experiencia docente, área curricular de las materias que imparten y grados académicos obtenidos. También se compararon los estilos de aprendizaje con los promedios de calificaciones de los estudiantes; las teorías de enseñanza con los estilos de aprendizaje; y los años de experiencia con los grados académicos de los profesores y ambos, con los promedios de calificaciones de los estudiantes. Los resultados obtenidos pretenden orientar la labor educativa, justificar el uso de medios, normas y criterios

educativos pertinentes, establecer puentes entre la práctica educativa y la investigación, desarrollar herramientas para resolver problemas, prever y predecir la funcionalidad de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) (Couto, P., 2014).

2. Método y población participante

Se utilizó el método deductivo, con un enfoque cuantitativo, realizando un estudio descriptivo-correlacional, transversal y de campo, para detallar en forma objetiva los estilos de los estudiantes y de los docentes, haciendo comparaciones entre las variables de cada instrumento, obteniendo información para conocer y ajustar los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza y el diseño de 3 modelos teóricos a considerar para tomar las decisiones pertinentes en el ámbito educativo. Participaron 666 alumnos (el 64% de la población) de un total de 1,037 con edades de 17 a 39 años ($M = 20.12$, $DT = 2.30$), y 59 docentes que corresponden al 84.2% de un total de 70, de edades de 23 a 69 años ($M = 48.88$ $DT = 11.82$) que imparten clases de nivel Licenciatura en la FOD de la UANL, registrados y asignados oficialmente para dar cursos presenciales.

3. Instrumentos y análisis estadístico

3.1. El cuestionario CHAEA (1992): se utilizó para obtener los datos de los alumnos. Está integrado por 80 ítems con respuestas dicotómicas, eligiendo con signo (+) si se está de acuerdo con el ítem, o con un signo (-) si se está en desacuerdo; éstos están clasificados en cuatro grupos de 20 ítems en cada uno que corresponden a cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Este instrumento se validó realizando los siguientes análisis y pruebas: a) Prueba de fiabilidad mediante el coeficiente *Alpha de Cronbach*, sacando la varianza de los ítems y del puntaje total, y la matriz de correlación de los ítems con el programa estadístico SPSS versión 16. b) Análisis factorial confirmatorio (AFC) de los 20 ítems de cada uno de los cuatro estilos en forma separada, mediante el modelo estadístico de ecuaciones estructurales utilizando el Programa estadístico LISREL 8.8.

c) Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de los cuatro estilos de aprendizaje en forma separada, eligiendo 4 ítems de cada estilo aleatoriamente para poner a prueba un total de cinco modelos hipotéticos. Y para evaluar el ajuste de cada modelo hipotético con cada uno de los modelos teóricos y la matriz de datos recogida tanto del AFC como del SEM (error estándar), se utilizaron los siguientes índices: χ^2/gl , NNFI (Non Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Finalmente se realizaron análisis descriptivos de

comparación mediante pruebas no paramétricas utilizando el Método de U de Mann-Witney (utilizado para comparar dos muestras independientes) y el Método de Kruskal Wallis (usado cuando se comparan más de dos muestras independientes). De los anteriores análisis y pruebas se constató que el instrumento es poco confiable, eliminando el ítem 9 (cuyo peso factorial no fue significativo,

$r < .30$, Kidder y Judd, 1986) para probar que los modelos con la eliminación de este ítem se ajustan más a los datos. Después se realizó un análisis factorial confirmatorio con todos los ítems del cuestionario con el método robusto de Máxima Verosimilitud siguiendo las recomendaciones de Chou, Bentler y Satorra (1991); los resultados de los índices de ajuste en cada factor analizado por separado fueron: estilo activo $\chi^2=365.28$; $g.l =170$; $p < .001$; RMSEA $=.042$; CFI $=.943$; NNFI $=.937$. Estilo reflexivo no converge. Estilo teórico, $\chi^2=269.97$; $g.l =170$; $p < .001$; RMSEA $=.031$; CFI $=.974$; NNFI $=.971$. Estilo pragmático, $\chi^2=375.82$; $g.l =170$; $p < .001$; RMSEA $=.044$; CFI $=.920$; NNFI $=.91$. Los modelos para cada factor por separado ajustan los datos con los modelos, sin embargo hay ítems que tienen baja saturación factorial y que no fue significativa ($t < 1.96$, $p > .05$) y fueron eliminados (estilo activo ítem 43 y 61; estilo teórico ítems 2, 23, 25 y 80, estilo pragmático ítems 14, 62, 72 y 76). Después se realizó otro AFC omitiendo los ítems eliminados, los resultados de los índices de ajuste en cada factor analizado por separado fueron: estilo activo $\chi^2=236.44$; $g.l =135$; $p < .001$; RMSEA $=.034$; CFI $=.966$; NNFI $=.962$. Estilo reflexivo no converge. Estilo teórico, $\chi^2=141.37$; $g.l =104$; $p < .008$; RMSEA $=.024$; CFI $=.989$; NNFI $=.987$. Estilo pragmático, $\chi^2=228.28$; $g.l =104$;

$p < .001$; RMSEA $=.044$; CFI $=.941$; NNFI $=.932$. Como este instrumento mide los cuatro estilos de aprendizaje en conjunto, siguiendo el estudio Richaud, (2005) se evaluó la estructura del instrumento mediante un AFC agrupando cada estilo en 5 modelos aleatorios integrados por 4 ítems cada uno (tabla 1).

Tabla 1. Ítems que conforman los estilos de aprendizaje para los modelos aleatorios puestos a prueba

| Estilos | Modelos aleatorios | | | | |
|------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Activo | 13,67,9 ,51 | 5,20,7 5,26 | 7,27,7 4,35 | 77,48,3 46 | 37,41, 43,61 |
| Reflexivo | 19,32,7 0,18 | 10,58, 79,34 | 16,28, 42,49 | 44,63,6 9,31 | 36,39, 55,65 |
| Teórico | 21,50,8 0,15 | 6,33,6 0,45 | 11,29, 54,64 | 4,17,71 ,78 | 2,23,6 6,25 |
| Pragmático | 40,59,7 3,38 | 8,24,4 7,68 | 12,30, 57,56 | 1,52,53,2 2 | 14,62, 72,76 |

Tabla 2. Resultados de los AFCs para los modelos aleatorios

| Modelo | χ^2 | $g.l$ | p | RMS EA | NNFI | CFI |
|--------|-------------|-------|-----------|--------|------|------|
| 1 | 128 .59 | 98 | .02 | .022 | .982 | .985 |
| 2 | 152 .71 | 98 | <.0 1 | .030 | .93 | .94 |
| 3 | 223 .40 | 98 | <.0 1 | .045 | .887 | .907 |
| 4 | 162 .11 | 98 | <.0 01 | .032 | .982 | .986 |
| 5 | No converge | | | | | |

En el 2º modelo aleatorio los ítems 8 y 20 (tabla 1) no saturan significativamente en el factor del estilo de aprendizaje hipotetizado, en los modelos 1, 2 y 3, algunos de los factores latentes correlacionan altamente, (por encima de 85), con lo que se pone en duda la validez discriminante y se descartan dichas estructuras factoriales. El 5º modelo, no converge (tabla 2). Finalmente, el 4º modelo presenta un buen ajuste, todos los ítems saturan significativamente ($p < .05$) y la relación entre los factores latentes aprueba la validez discriminante (tabla 3), por ello esta fue la estructura más adecuada para medir los estilos de aprendizaje y se utilizó en los análisis estadísticos de esta investigación.

Tabla 3. Correlación de la matriz Phi entre factores latentes del modelo 4º modelo

| Estilos | Activo | Reflexivo | Teórico |
|------------|--------|-----------|---------|
| Reflexivo | -.53** | | |
| Teórico | -.73** | .86** | |
| Pragmático | .23** | .14** | .06** |

Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$

3.2. El Cuestionario TIEN: está integrado por 26 ítems que se responden con una escala tipo likert de cero (no está de acuerdo) a siete (totalmente de acuerdo). Los ítems forman una estructura de cinco grupos correspondientes a cada teoría de enseñanza: dependiente o tradicional, productiva o tecnológica, expresiva o activa, interpretativa o constructivista y emancipadora o crítica. El TIEN se validó quedando 22 ítems; 5 para la teoría de enseñanza dependiente, 6 para la productiva, 4 para la expresiva, 3 para la interpretativa y 4 para la emancipadora. Para validarlo se realizó un análisis de fiabilidad, se calcularon los índices de tipicidad y polaridad de las teorías de la enseñanza siguiendo los estudios llevados a cabo por Delgado y Zurita (2003), considerando todos los ítems del cuestionario y sin considerar los ítems, 5, 7, 11 y 24 que fueron eliminados como resultado del análisis de fiabilidad mediante el método de *Alpha de Cronbach* mediante el cual se analizó cada teoría de enseñanza

demonstrando que sólo el factor expresivo tiene adecuada fiabilidad (.72) y en el resto de los factores los resultados de fiabilidad fueron inadecuados: la teoría dependiente tuvo un Alpha de .532 sugiriendo eliminar el ítem 5 para que el valor de alfa suba a .60; la productiva un Alpha de .57; la interpretativa un Alpha de .39, sugiriendo eliminar el ítem 11 para que la fiabilidad aumente a .49; y la emancipadora un Alpha de .56 sugiriendo eliminar los ítems 7 y 24 para que la fiabilidad aumente .66, (considerando que coeficientes alphas de 0.60 pueden ser considerados aceptables para escalas conformadas por un bajo número de ítems; Hair, Babin, Anderson y Tatham, 2006), tal es el caso de los factores crítico y dependiente tras la eliminación de los ítems sugeridos en el análisis de fiabilidad. El factor productivo, dada su importancia teórica y su cercanía al valor mínimo de .60 se dejó para el posterior análisis de los datos. La tabla 4 muestra los números de ítems correspondientes a cada teoría de enseñanza sin haber validado el Cuestionario TIEN (26 ítems) y ya validado (22 ítems).

Tabla 4. Números de ítems del cuestionario TIEN correspondientes a cada teoría de enseñanza sin validar y validado

| Teoría de enseñanza | Numeros de ítems del TIEN | |
|----------------------------------|---------------------------|------------------------|
| | Sin validar | Validado |
| Dependiente o tradicional | 1, 2, 4, 5, 16, 18 | 1, 2, 4, 16, 18 |
| Productiva o tecnológica | 12, 13, 14, 17, 19, 20 | 12, 13, 14, 17, 19, 20 |
| Expresiva o Activa | 22, 23, 25, 26 | 22, 23, 25, 26 |
| Interpretativa o constructivista | 3, 6, 11, 21 | 3, 6, 21 |
| Emancipadora o crítica | 7, 8, 9, 10, 15, 24 | 8, 9, 10, 15 |

4. Resultados y Conclusiones

4.1. Alumnos: el estilo predominante en los alumnos de la FOD de la UANL es el pragmático. De acuerdo al género predomina en ambos sexos el estilo teórico. En relación a la edad, los más jóvenes utilizan los estilos teórico y reflexivo y en todas las edades el que menos predomina es el activo. Por semestre predomina el estilo teórico y el menos predominante es el pragmático. Los alumnos de estilo reflexivo encabezan los promedios más altos (84 y más).

Conclusiones: independientemente de la carrera universitaria, de la edad y del semestre, predomina un estilo y otro menos. Los estilos pueden cambiar al paso del tiempo de acuerdo con los conocimientos, vivencias y experiencias académicas y personales adquiridas. Los alumnos pueden tener estilos multimodales y preferidos para aprender y

algunos pueden cargarse por edad, grupo o semestre, por tanto, no hay un estilo estándar. Los rendimientos personales se relacionan con las diferencias individuales en la salud, nivel de desarrollo y maduración (física, psicológica, biológica, social), memoria, inteligencia, atención, concentración, acervo cognitivo y motriz, experiencias personales, académicas y contextuales. El preferir uno o varios estilos no siempre garantiza tener los más altos promedios de calificaciones.

4.2. Docentes: la teoría de enseñanza predominante es la dependiente. Por género los hombres son más teóricos, expresivos, interpretativos y tecnológicos y las mujeres son teóricas y críticas. Los docentes de mayor edad usan diferentes teorías de enseñanza; los que tienen 50 años y más prefieren la teoría interpretativa; en los de edades de 29 a 40 años no predomina una teoría; los de 40 a 50 años prefieren la teoría dependiente; de 23 a 29 años prefieren la teoría crítica. Los que tienen 22 y más años de experiencia en la docencia usan todas las teorías de enseñanza, y los de 1 a 4 años de experiencia son interpretativos; los de 10 a 22 años son productivos y los de 4 a 10 años son expresivos, dependientes y emancipadores. Por grados académicos (Licenciatura, Maestría y Doctorado) predomina la teoría expresiva. Por áreas (médica, técnica-deportiva, administrativa y social) predomina la teoría expresiva (la menos predominante es la crítica).

Conclusiones: la influencia de diversos factores repercute en los estilos de enseñar y éstos son en mayor o menor medida valorados, aceptados y utilizados por los docentes. La experiencia, la capacitación y la actualización docente inciden en la dinámica del enseñar-aprender-investigar y son importantes para lograr una interacción y mutuo crecimiento entre el que enseña y el que aprende, entre la materia y la forma de enseñar. Los docentes jóvenes valoran más los estilos donde puedan indagar, investigar, descubrir, proponer y socializar, los de mayor edad prefieren seguir un mismo patrón de enseñanza centrado en transmitir los contenidos en forma lineal, reproductiva, controlada y con una instrucción directa. La experiencia académica y personal de los profesores puede influir en las formas de enseñar, planificar, programar, elegir actividades, técnicas o estrategias didácticas y pedagógicas, en la manera de diagnosticar, asesorar, adaptarse a las necesidades y evaluar, por ello, se sugiere investigar, observar, analizar y registrar los conocimientos y experiencias resultantes del proceso educativo considerando esta información como una alternativa parcial para adaptar y mejorar la práctica educativa. El área curricular y contenido que imparten los profesores debería influir en la forma de enseñar, pero según este estudio los resultados indican que no es así, pues la mayoría de los profesores usan la misma teoría (expresiva), por tanto, los modelos pedagógicos deben diseñarse y centrarse en el tipo de carrera, áreas y sus contenidos, objetivos, competencias, perfiles de ingreso y egreso, considerando la investigación-acción-registro-evaluación durante las acciones docentes.

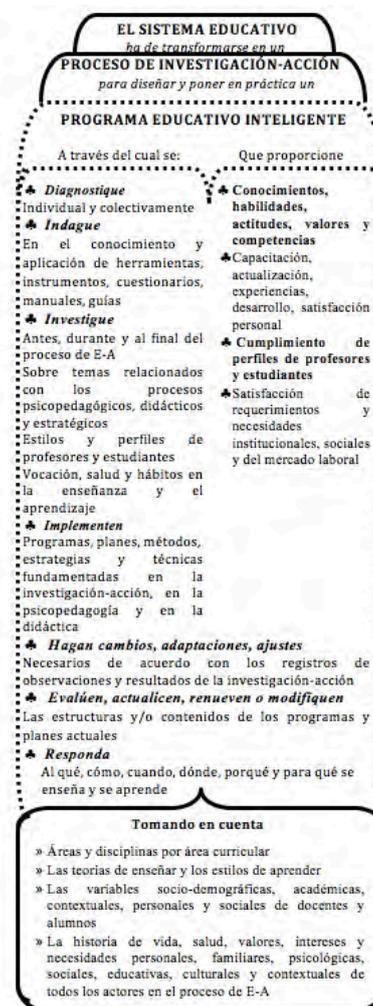
4.3. Comparaciones alumnos-docentes: la mayor parte de los estilos de aprender se relacionan con los estilos de enseñar, pero entre ambos no empatan todas sus características. El estilo de aprendizaje activo se relaciona con la teoría de enseñanza tradicional, el teórico con la teoría de enseñanza expresiva, el pragmático con la teoría de enseñanza emancipadora y el reflexivo no se relaciona con ninguna teoría de enseñanza. De comparar las teorías de enseñanza con el rendimiento académico y con los promedios más altos de calificaciones, resulta que los alumnos de estilo reflexivo tienen los promedios más altos, sin embargo este estilo no se relacionó con ninguna de las teorías de enseñanza lo cual indica que a ellos no les afecta que sus profesores tengan formas no afines con sus estilos para aprender, además, hay estudiantes con buenas, regulares y bajas calificaciones en todos los estilos para aprender. Los años de experiencia y los grados académicos de los maestros no inciden en los promedios de calificaciones de los alumnos (hay estudiantes con promedios altos, medios y bajos independientemente del grado académico y experiencia docente).

Conclusiones: las teorías de enseñar y los estilos de aprender aportan aspectos positivos, y para hacerlos más productivos es necesario combinarlos en función de los objetivos, expectativas, intereses, necesidades, características, preferencias y posibilidades de alumnos y docentes, considerando las condiciones de trabajo, el tiempo disponible y los factores institucionales, contextuales y sociales que condicionan las acciones pedagógicas. Al enseñar se pretende modificar el pensamiento y la conducta de los estudiantes con el propósito de que éstos se integren al contexto social y al mercado laboral, por ello, cada profesor ha de mejorar la cantidad y calidad de recursos didácticos, pedagógicos y estratégicos considerando en la programación y planificación un diagnóstico que fundamente el contenido y desarrollo del programa educativo, una evaluación que permita conocer la información sobre la calidad y cantidad de conocimientos y experiencias adquiridas para reprogramar el siguiente ciclo escolar y adecuar la enseñanza. Combinar las Teorías de Enseñar de acuerdo a las distintas formas de aprender, es una estrategia para estimular los sentidos y las emociones, y una alternativa para conocer y utilizar metodologías más útiles y efectivas. Conocer y saber diseñar y aplicar herramientas psicopedagógicas es útil para apoyar a los estudiantes en lo académico y personal, para organizar, programar, planificar y evaluar los procesos y productos de la E-A y para modificar o adaptar los recursos materiales, tecnológicos y el tiempo de que dispone para llevar a cabo la práctica educativa. Cada alumno aprende, crea y produce de forma individual, por ello debe conocer y saber aplicar herramientas y variados recursos estratégicos que empaten con sus capacidades, destrezas y habilidades mentales, motoras y cognitivas, que estimulen sus

talentos y su motivación, que le guíen y ayuden a resolver sus problemas y a descubrir sus áreas fuertes y débiles con alternativas de solución viables, objetivas, confiables y realistas.

A continuación se presentan tres Modelos Teóricos producto de esta investigación. El primer Modelo (figura 1) fundamenta la construcción de los otros dos modelos, describiendo los aspectos a considerar para ajustar las Teorías de Enseñanza con los Estilos de Aprendizaje (figura 2) y para hacer las Reformas Institucionales, Escolares, Curriculares y sugerir las Estrategias Familiares (figura 3). Estos modelos tienen como finalidad sustentar las modificaciones, cambios, adaptaciones, reformas y acciones requeridas y necesarias en la enseñanza y para el aprendizaje, considerando que todo Sistema Educativo debe transformarse en un proceso de investigación-acción-educativa mediante un programa educativo inteligente.

Figura 1. Modelo Teórico sobre aspectos a considerar para ajustar las Teorías de enseñanza con los Estilos de Aprendizaje y para hacer reformas institucionales, escolares, curriculares y estrategias familiares.



Fuente: Pacheco y Maldonado, 2018.

La ilustración (1) muestra los aspectos de soporte que se sugiere sean tomados en cuenta para llevar a cabo cambios, ajustes o reformas en la enseñanza y para el aprendizaje considerando que todo Sistema Educativo debe transformarse en un proceso de investigación durante la acción educativa de cuya información se obtengan datos relevantes para diseñar, implementar y poner en práctica un Programa Educativo Inteligente que permita diagnosticar, indagar e investigar (individual y colectivamente los aspectos que inciden el proceso de E-A), implementar, (lo planeado y llevado a cabo), evaluar, actualizar, renovar, innovar, lo implementado haciendo los ajustes, modificaciones o cambios necesarios (antes, durante y al finalizar el proceso de E-A) intentado responder al qué, cómo, cuándo, dónde, porqué, para qué, y cuánto se requiere para llevar a cabo un proceso integral por parte del que enseña hacia el que aprende el cual proporcione conocimientos, habilidades, actitudes, valores y las competencias personales, académicas, profesionales y contextuales requeridas para ejercer la profesión con ética y pertinencia, que responda a los requerimientos y necesidades de la presente realidad, que permita superar y proponer “nuevos retos y alternativas” que ayuden a seguir avanzando y a obtener beneficios para lograr el progreso social y humano. Para ello, la institución debe proporcionar una capacitación y actualización permanente que conlleve a la especialización y al desarrollo de experiencias en las disciplinas que se imparten, en el conocimiento de métodos, estrategias, técnicas y variadas herramientas que ayuden a diagnosticar las Teorías de Enseñar y los Estilos de Aprender, a detectar los requerimientos personales, familiares, de salud, fisiológicos, psicológicos, cognitivos, afectivos, sociales, educativos, culturales y contextuales de los alumnos, de la infraestructura y del equipo escolar e institucional. A continuación se presenta el Modelo MOTATEEA (ilustración 2).

Figura 2. Modelo “MOTATEEA” (Modelo Teórico para ajustar las Teorías de Enseñanza con los Estilos de Aprendizaje).

| MODELO MOTATEEA | |
|--|---|
| Fases | |
| I. Conocer la naturaleza del contenido de la disciplina | II. Tener conocimientos teórico-prácticos de psicopedagogía y didáctica |
| Labor docente | |
| II. Saber diagnosticar las teorías de enseñanza, los estilos de aprendizaje de docentes y alumnos y seleccionar, diseñar y organizar las actividades de E-A utilizando diversos métodos, estrategias y técnicas que empaten con los objetivos, contenidos, evaluación y competencias institucionales, académicas, personales y profesionales | |

| Labor institución-profesores | Labor institución-docentes-alumnos |
|---|---|
| » Capacitación y actualización oportuna, continua y permanentemente, estableciendo, desarrollando y evaluando programas de formación, orientación psicopedagógica y didáctica, considerando su perfil personal y académico, sus preferencias, creencias, salud, conocimientos y experiencias en la docencia, su disposición al cambio, a la innovación, a la creación, a la actualización apoyando y estimulando su apertura a los cambios tecnológicos, científicos, de gestión y su participación en proyectos colaborativos nacionales e internacionales | » Capacitación en el conocimiento y la práctica de métodos, estrategias, técnicas y procedimientos orientados hacia la metacognición, el análisis, la comprensión, reflexión, crítica, indagación, investigación-acción; dirigidos a lograr la autonomía, la auto-motivación y auto-eficacia, la adaptación, creatividad, innovación, y la construcción de recursos de aprendizaje personales y encauzados a lograr un aprendizaje significativo y para la vida, considerando la historia de vida y el perfil personal, los estilos de aprender y enseñar, el estado de salud y las preferencias, experiencias y los conocimientos previos y adquiridos |
| <p>III. Evaluar las aportaciones institucionales y el proceso, desarrollo y los resultados obtenidos de docentes y estudiantes</p> <p>Labor institución-profesores-estudiantes y organismos estatales, nacionales e internacionales de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Llevando a cabo el diseño y la aplicación de cuestionarios afines a los temas a resolver ♣ Participando en diplomados y cursos-taller en temas sobre estilos y perfiles de E-A, Psicopedagogía y Didáctica Aplicada a poblaciones normales y especiales; en el diseño de instrumentos para llevar a cabo el análisis y los registros de observaciones, así como manuales y guías para elaborar estrategias y recursos didácticos y pedagógicos que permitan optimizar el tiempo de clase ♣ Organizando y participando en actividades de actualización investigativa, tutoría-asesoría, e investigación-acción-colaborativa ♣ Promoviendo y participando en proyectos comunitarios ♣ Calendarizando y asistiendo a cursos de programación y planificación de actividades de intervención interactiva interna (entre institución-docentes-estudiantes) y externa (con la colaboración de organismos especialistas), para elaborar propuestas fundamentadas en criterios reales y actuales del inicio, desarrollo y resultados del sistema educativo institucional y el esperado, que coadyuven a la mejora continua y permanente del mismo ♣ Analizando y reestructurando continua y permanentemente las áreas de oportunidad de cada una de las fases del proceso y reforzando las áreas fuertes | |

El “MOTATEEA” (figura 2) es un modelo teórico fundamentado en la necesidad de ajustar las Teorías de Enseñanza de los docentes con los Estilos de Aprendizaje de los alumnos de la Facultad de

Organización Deportiva de la UANL. Está integrado por cuatro fases que responden al qué, cómo y quienes participaran en la E-A.

Fase 1: Cada docente debe conocer a fondo las materias que imparte, debe especializarse y ser un expertis en las mismas; debe saber a qué áreas del currículo académico corresponden y con qué materias del mismo están eslabonadas en forma horizontal y vertical, el porqué de los objetivos, las competencias y el contenido programático de la misma.

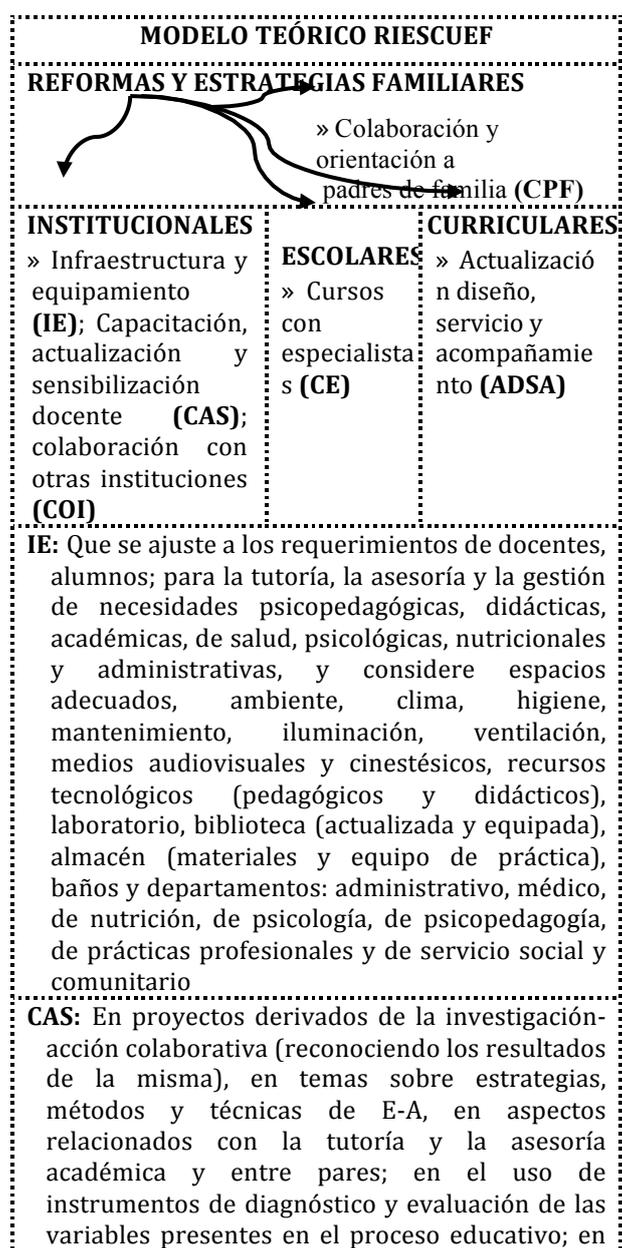
Fase 2: Cada docente debe actualizarse en temas relacionados con psicopedagogía y didáctica, en aspectos sobre la forma de administrar el tiempo y los recursos para llevar a cabo la docencia, para saber organizar, planificar, dirigir, controlar y evaluar el proceso educativo, para utilizar metodologías y estrategias para compartir conocimientos y experiencias; para aplicar instrumentos de diagnóstico y evaluación, para diseñar herramientas, materiales y recursos didácticos que conduzcan a un aprendizaje significativo y para la vida; para desarrollar en los estudiantes destrezas, habilidades y actitudes considerando sus aspectos mentales, psicológicos, físicos, intelectuales, culturales, personales y sociales; debe conducirse con valores éticos y sirviendo un trato humano y digno.

Fase 3: Diagnosticar las Teorías de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje, y seleccionar, diseñar y organizar las tareas y actividades de E-A adecuadas, utilizando estrategias, métodos y técnicas afines a los objetivos y a los contenidos (institucionales, académicos, personales y sociales) y considerando los estilos de enseñar y aprender. Esto implica conocer y estar capacitado en el uso de instrumentos, cuestionarios, manuales de operación, guías y técnicas para diagnosticar, registrar observaciones, llevar a cabo entrevistas, investigación de campo, investigación durante la acción, investigación-acción-colaborativa, tutoría y asesorías, para obtener la información real y en forma oportuna de todo lo que ocurre durante el proceso educativo, de tal manera que ésta sirva de base para elegir, buscar o construir alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades presentes y mediante la evaluación se realicen los ajustes del siguiente ciclo escolar.

Fase 4: Evaluar el proceso, el desarrollo y los resultados permitirá conocer si la programación, la planificación, los resultados del aprendizaje y demás procedimientos usados en la enseñanza cumplieron o no los objetivos y las competencias, y conocer la incidencia (favorable o no) de los factores considerados para resolver las situaciones presentes desde el inicio hasta el fin del ciclo escolar, de manera que esta información justifique los ajustes, adaptaciones, cambios o modificaciones, y con ello lograr una mejora continua y permanente. Evaluar mediante la investigación-acción-colaborativa debe

responder a las necesidades, situaciones y problemas académicos de docentes, estudiantes e institución educativa, debe fundamentar la tutoría-asesoría, aportar información sobre los aspectos psicopedagógicos positivos presentes, los requeridos y aquellos por resolver. El uso de tests y cuestionarios, la realización de entrevistas, cursos-taller, investigación de campo, análisis y registros de observaciones, son algunas maneras de obtener información sobre los requerimientos, necesidades, capacidades, áreas fuertes y de oportunidad a tomar en cuenta para hacer los ajustes o cambios pertinentes en el proceso de E-A. A continuación se ilustra el Modelo Teórico RIESCUEF (figura 3) y posterior a éste se describen las propuestas que lo integran.

Figura 3. Modelo TEÓRICO RIESCUEF (Reformas institucionales, escolares, familiares, curriculares y estrategias familiares).



el uso de tecnología, recursos y medios para diseñar y aplicar programas y evaluar procesos; en el diseño de tests y programas académicos que empaten con los requerimientos de docentes-estudiantes-institución, y con las necesidades sociales y del mercado laboral; en la programación de actividades y dinámicas que permitan identificar posibles problemas psicológicos, o de salud física o mental que merman el rendimiento académico; y en cursos de comunicación, liderazgo positivo y reforzamiento de valores.

COI: Contactar a otras instituciones para crear y/o anexarse a redes institucionales, compartir experiencias y colaborar en proyectos de investigación

CE: Programar cursos-taller con profesionales especializados para adquirir y desarrollar competencias, para ejercer integral y eficientemente la educación académica y para actualizarse:

♣ En temas de E-A relacionados con estilos, métodos,

estrategias y técnicas de diagnóstico, desarrollo, control y evaluación de procesos y productos que respondan al qué, cómo, cuándo, dónde, con qué y para qué se aprende y se enseña; que conduzcan al desarrollo de habilidades cognitivas, de autorregulación, de metacognición, de autoevaluación y otras alternativas de innovación y solución de problemas que consideren las diferencias individuales, los intereses y las necesidades de acuerdo con la etapa de desarrollo, los valores sociales y culturales, la salud, las habilidades, las aptitudes y las fortalezas y las áreas de oportunidad de profesores y alumnos en los ámbitos, cognitivo, afectivo y psicomotriz.

♣ En temas que informen sobre cómo organizar ambientes psicopedagógicos adecuados, con recursos y medios que promuevan la motivación y el interés por conocer, aprender, diseñar, seleccionar, instrumentar e implementar diferentes metodologías, herramientas, instrumentos y alternativas didácticas que permitan integrar las actividades con las necesidades sociales; que maximicen y optimicen el rendimiento personal y académico, asimilando, construyendo y aplicando el conocimiento con autonomía, seguridad, confianza, independencia y eficiencia, y que permitan conocer, diseñar e implementar reformas psicológicas considerando los componentes afectivo, conductual y cognitivo (fundamento del estilo personal) y sirvan de guía para diagnosticar, detectar, evaluar y usar técnicas de expresión de afectos y para diseñar sistemas alternativos de estimulación, apoyo personal y motivación, cuyas fuentes de indagación sean los alumnos y los docentes.

♣ En temas para diseñar y programar tareas

considerando las inteligencias múltiples (musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, inter e intra-personal y naturalista), los perfiles y las competencias personales, académicas y profesionales, los propósitos institucionales y las necesidades del mercado laboral; el uso de recursos tecnológicos, los protocolos para investigar y para saber cómo y en qué situaciones o problemas utilizar cierto tipo de metodologías (en programas por objetivos, por competencias, por proyectos, por módulos, presenciales, en línea, etc.).

ADSA: Actualizar el Sistema y el Programa Educativo

▪ **Diseñar un programa educativo inteligente:**

♣ Que incluya un proceso permanente de investigación-acción para diagnosticar, dar seguimiento, evaluar y hacer los ajustes y las adaptaciones pertinentes durante el proceso educativo de manera individual y colectiva, de acuerdo a las necesidades particulares, académicas, psicológicas, afectivas, cognitivas, sociales y de desarrollo profesional de docentes y alumnos.

♣ Que proporcione conocimientos y herramientas para conocer y comprender cómo se relacionan los “nuevos conocimientos” con los que ya se tienen, para lograr una mayor seguridad y confianza para construir, innovar, renovar, crear y actuar en diferentes contextos y conocer y abordar el propio estilo (de aprender y enseñar) y el de los demás.

♣ Que incluya el conocimiento, la aplicación y el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales y la estimulación de valores éticos, morales y sociales que propicien la vinculación entre las personas y los valores aceptados socialmente.

♣ Que informe a los alumnos sobre cómo elaborar metodologías que favorezcan su recreación intelectual; sobre cómo desarrollar su espíritu comunitario y les permitan conocer sus procesos para aprender, enseñar y detectar sus necesidades psicopedagógicas, académicas, de comunicación y de relación social

CPF: Planificar cómo informar, compartir y colaborar con los padres de familia, así como orientarlos, animarlos y apoyarlos para que tengan un papel más activo, asuman su responsabilidad, tengan conocimiento para actuar con decisión, manejen adecuadamente sus códigos lingüísticos y de comunicación, promuevan más las expectativas a futuro y apoyen a sus hijos para lograr mejoras en sus relaciones y con la escuela.

♣ Capacitar a los padres para cuidar, mejorar y reforzar la confianza, seguridad, autoimagen y autoestima de sus hijos mediante estrategias donde se tome en cuenta su bienestar mental, emocional, motivacional, afectivo y social, y se les den oportunidades para generar expectativas

positivas y lograr éxito personal y académico.

♣ Programar juntas ordinarias y extraordinarias con padres y alumnos durante todo el curso para informarles sobre el programa, los materiales, las normas establecidas, los intereses y necesidades personales y escolares, el aprovechamiento, y rendimiento académico, las situaciones de conducta y disciplina, las fortalezas y las áreas de oportunidad de los estudiantes y dar algunas recomendaciones para mejorar o ampliar el interés y la motivación por aprender, con el fin de evitar problemas de conducta, retrasos en el aprendizaje y desmotivación originados por cambios sociales, falta de atención de la familia, leyes educativas inadecuadas, influencia negativa de los medios audiovisuales; porque los alumnos tienen otras metas más atractivas (no conocidas, o no tomadas en cuenta), se sienten incapaces para aprender, necesitan ser valorados positivamente o desean tener un mayor protagonismo en la escuela.

Se recomienda que al inicio, durante y al final del programa académico se cuente con la infraestructura y el equipo que se ajusten a las necesidades y requerimientos del personal docente, administrativo y de los alumnos. Las aulas con butacas, mesa-bancos para alumnos diestros, zurdos y con capacidades especiales; cubículos, laboratorios, salas audiovisuales, cafetería y departamentos con espacios y recursos suficientes para las labores de alumnos-docentes y personal que labora en la institución; recursos pedagógicos, didácticos y medios audiovisuales y tecnológicos actuales y apropiados para llevar a cabo las labores docentes-alumnos y de gestión administrativa y de diversos recursos y materiales; considerar la adecuada higiene, mantenimiento, proveduría y resguardo de todos los recursos y equipo de que se dispone (en una área especial para ello); considerar la adecuada iluminación y climatización (o contar con paredes y techos de materiales térmicos). Tener departamentos de audiovisual, psicopedagogía, medicina deportiva, nutrición, investigación, servicio comunitario, tutoría, asesorías académicas y de atención psicológica, para atender el rezago y el bajo rendimiento escolar, los problemas y lesiones deportivas, y las situaciones y necesidades especiales de los estudiantes. Contar con una biblioteca actualizada, suficiente en espacios, con equipo y recursos tecnológicos (pantallas, videocaseteras, reproductores de DVD, equipos de audio, proyectores de transparencias, computadoras, cañones, procesadores de texto, hojas de cálculo) de fácil acceso para consultas y para la búsqueda y el manejo de la información científica.

La institución ha de promover y apoyar proyectos, programas y cursos especiales para

sensibilizar, capacitar y actualizar a docentes y estudiantes en temas relacionados con: la investigación-acción (individual, colectiva y colaborativa), la tutoría y la asesoría académica, el diseño de estrategias, métodos y técnicas de intervención basadas en experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las áreas cognoscitiva, afectiva, psicomotriz y relacional, el diseño de instrumentos de diagnóstico y evaluación de los estilos de E-A considerando la historia de vida y el contexto cultural y social del que enseña y del que aprende, (Lozano, 2005, pp.95-96). Ha de crear programas y cursos-taller de actualización de profesores y alumnos en el uso de la tecnología (como herramienta útil para planear, diseñar, impartir, presentar, evaluar y llevar cursos presenciales, semi-presenciales y a distancia; por ejemplo manejo de Windows, páginas web, chat, foros de discusión, mensajeros instantáneos, creación y uso de páginas electrónicas). Ha de promover cursos para crear climas y ambientes de E-A que nutran el valor de la práctica en una realidad presente investigando y generando conocimientos de la realidad docente-alumno y de la integración de los contenidos a la profesionalización.

Para obtener una respuesta favorable de los participantes, la institución ha de dialogar, negociar y fomentar la cooperación fundamentando sus acciones en la atención y el acompañamiento personal favoreciendo el desempeño académico, personal y profesional (Lozano, 2005, p.275); ha de evaluar la práctica docente y con los resultados hacer las reformas que coadyuven a la superación personal y profesional de los maestros (Lozano, 2005, p.275); ha de hacer gestiones para crear y/o anexarse a redes de profesores para trabajar en conjunto en proyectos de investigación y/o para compartir, enriquecer y ampliar los conocimientos relativos a la docencia e investigación tratada desde diferentes contextos y realidades (Lozano, 2005, p.275).

Reformas escolares

La institución hará reformas para mejorar la E-A instituyendo e implementando departamentos cuya función sea tratar asuntos concernientes a la gestión, a la academia, a la investigación, que planteen y pongan en marcha estrategias que mejoren el aprendizaje, que atiendan las necesidades de los profesores, de la comunidad educativa, del funcionamiento de la institución y de las relaciones entre la escuela y la sociedad (Marchesi, 2004, pp.224-226). Tendrá especialistas de tiempo completo que organicen cursos y diplomados en docencia, investigación, temas educativos, psicológicos, pedagógicos y de expresión de afectos dirigidos a docentes y alumnos, a tutores y tutorados, a asesores y

asesorados, a quienes requieran apoyos especiales y tengan problemas académicos, personales, emocionales, afectivos y de conducta, tomando en cuenta las diferencias individuales de estilos, habilidades, caracteres, personalidades, aptitudes, intereses y de salud, empleando un modelo educativo amplio, equilibrado e interactivo que responda a las necesidades presentes del centro escolar, que permita la intervención familiar, que considere la historia de vida (Marchesi, 2004, pp.77-78), las expectativas y un trato digno a estudiantes y docentes.

Algunas acciones de los especialistas pueden ser: organizar grupos de encuentro, realizar entrevistas personales y dinámicas para canalizar los afectos (teatro, expresión artística, narración verbal o escrita de vivencias o experiencias positivas, elaboración de escritos en forma de cuentos integrando en ellos vivencias positivas y negativas que en su desarrollo refuercen las conductas positivas y den una solución factible a las experiencias negativas mediante la reflexión y terminen con un final feliz), guiar a los profesores a desarrollar conocimientos y habilidades y a ejercer su profesión integralmente, orientándolos para que conozcan a los estudiantes, su individualidad, carácter y personalidad, sus motivaciones (Cabrera, 2007), las características de su etapa de desarrollo, los eventos que ocurren fuera del salón de clases y escuela. Los profesores han de dominar la materia que enseñan (para diferenciar lo que es importante de lo que es incidental), tener una filosofía de la educación y ética profesional que los guíe en su papel; saber cómo crear ambientes para el aprendizaje significativo de los alumnos y qué estrategias utilizar por individuo y grupo, (Cooper, 2008, p.24); conocer aspectos psicopedagógicos, saber realizar un análisis y diagnóstico previo de la situación institucional, escolar, personal, familiar, contextual y de los objetivos y competencias a alcanzar (Sicilia y Delgado, 2002) con el fin de lograr una mayor eficiencia y calidad en la labor docente; saber cómo hacer ajustes o cambios pertinentes durante el proceso educativo con el fin de potenciar la enseñanza y hacer que el aprendizaje sea coherente con la disciplina que se imparte; saber usar diferentes métodos, técnicas y recursos didácticos que estimulen los sentidos, las emociones y el estilo personal de aprender, que permitan conocer "*nuevas formas y caminos*" para lograr un aprendizaje para la vida y desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores; para implementar alternativas que promuevan los hábitos de estudio, que eviten los miedos, las inseguridades y las resistencias iniciales y durante el proceso (que pueden ser la manifestación de inestabilidad física, mental y/o emocional), que pueden mermar su rendimiento académico y cuyas soluciones se pueden encontrar en los ámbitos pedagógico, psicológico, metodológico, estratégico,

didáctico, llevando a cabo la tutoría entre iguales, entrevistas personales y grupales, dinámicas de solución de problemas de situaciones cotidianas propuestas por los alumnos (as) y programas académicos sustentados en la investigación-acción, dinámicas de exposición de problemáticas académicas, personales, de manifestación de áreas fuertes y de oportunidad, con las posibles soluciones propuestas por alumnos y docentes; diversificar ambiente, situaciones y actividades escolares adaptando la escuela a las necesidades y posibilidades de cada estudiante para formar alumnos libres, capaces de pensar por sí mismos, organizarse, resolver sus problemas, y de tomar decisiones lúcidas y conscientes en todo cuanto les concierne, (Izquierdo, 2004, p.78); considerar que los alumnos tienen diversas capacidades y ritmos de aprender y son diferentes en su forma de ser, percibir, organizar y procesar la información y condiciones en las que aprenden (estilo cognitivo, Klingler y Vadillo, 2000), en la forma de actuar, hacer, pensar y en sus métodos para resolver tareas; organizar ambientes de aprendizaje que promuevan la motivación y el interés por aprender (Castro y Guzmán, 2005, p.84) ya que la seguridad, el reforzamiento de valores éticos y personales, la estabilidad física y emocional, el reforzamiento de la auto-imagen y la auto-estima (Carrasco, 1991) son elementos importantes para el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes; presentar la información de tal manera que permita al aprendiz poder acceder a ella sin que se sienta en desventaja con respecto a sus demás compañeros (Cabrera, 2007) y considerar las diversas formas de evaluar ya que éstas permiten llevar el proceso educativo en forma compartida, con una participación democrática y fundamentando la enseñanza y el aprendizaje en principios de procedimiento que sean viables, accesibles, relevantes, veraces, rigurosos (en ciertas situaciones), flexibles, objetivos y críticos.

Es necesario conocer, desarrollar y utilizar distintos caminos adaptados a las diferentes formas intelectuales (la inteligencia musical, la cinético-corporal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la interpersonal, la intra-personal y la naturalista) presentes en el cerebro humano, con el fin de que los alumnos accedan a los contenidos de una manera más fácil y acorde con sus posibilidades, así como establecer sistemas alternativos de evaluación que respeten su estilo y ritmo para aprender, (Gardner, 1994, cit. en Marchesi, 2004, p.69). Cuando hay alumnos con problemas afectivos, de conducta y desconfianza, el docente puede reducirlos planificando acciones donde éstos se integren en grupos de trabajo, participen en dinámicas recreativas y realicen proyectos juntos, tengan como tutor a otro compañero y ellos mismos sean tutores de otros alumnos. La valoración personal que esto supone

contribuye a mejorar la autoestima el entusiasmo y la motivación en las tareas encomendadas.

Hay estrategias por proyectos, estructurales y centradas en la formulación de preguntas, de elaboración de taxonomías, digitales, para la investigación, para la lectura, para la comprensión, para el análisis de imágenes, para debatir, para comunicarse en foros de discusión (Bernard, 1993, cit. en Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996), cognitivas (para adquirir conocimiento), meta-cognitivas (para conocer los propios procesos para aprender), de gestión de recursos, de planificación y organización y las que aportan información para resolver conflictos con los alumnos (Izquierdo, 2004, pp.125-126); hay otras para la observación, el uso del auto-reporte (Lozano, 2008, p.94), instrumentos de diagnóstico, evaluación (Alonso, Gallego y Honey, 1997, cit. en Pulido, De la Torre, Luque y Palomo, 2009, p.11) y determinación de la influencia de los entornos de aprendizaje relacionados con la educación escolar, familiar, a distancia y de adultos (Esteban, 2008), pero cada docente ha de usar las adecuadas considerando la situación de sus estudiantes.

Reformas curriculares

El sistema y el programa educativo de las escuelas y facultades deben transformarse en un proceso de investigación-acción personal y colectiva. Las instituciones educativas han de considerar que sus programas se adapten a las necesidades particulares, psicológicas, afectivas, cognitivas, sociales e intrínsecas de los educandos, elaborando metodologías que favorezcan la recreación, el desarrollo intelectual y el espíritu comunitario, propiciando la socialización entre ellos y con los adultos y vinculando coherentemente a la persona con los valores socialmente aceptados (Izquierdo, 2004), han de diseñar un programa educativo inteligente que proporcione a alumnos y docentes bases para conocer y comprender cómo y por qué se adquieren y relacionan los nuevos conocimientos con los que ya se tienen, un programa que les otorgue la seguridad de saber que serán capaces de construir y utilizar los “nuevos conocimientos” en contextos diferentes, superando el memorismo repetitivo y obteniendo una serie de herramientas que permitan que el conocimiento se vaya construyendo (Izquierdo, 2004), que se generen “nuevas aportaciones y caminos seguros” que conduzcan a la superación profesional y al progreso social.

En los modelos educativos y planteamientos curriculares los alumnos deben ser protagonistas en todas las fases del proceso de aprendizaje, por ello hay que darles una mayor responsabilidad al definir sus necesidades, sus propósitos a alcanzar y sus metas de aprendizaje (Grow, 1991, cit. en Lozano, 2005, p.236).

Estrategias familiares

La despreocupación, falta de interés o desmotivación por aprender de los alumnos está presente en cualquier aula universitaria, esto conduce a retrasos en el aprendizaje y a problemas de disciplina. Los especialistas creen que esto se debe a los cambios sociales, a la falta de atención y dedicación de las familias, a ciertas leyes educativas, a la influencia de los medios audiovisuales (en ellos encuentran metas más atractivas), a que se sienten incapaces de aprender y necesitan una valoración positiva de otros o desean un mayor protagonismo en la escuela (Marchesi, 2004, p.97, 99, 100,105); por ello, se sugiere que sean tomadas en cuenta algunas estrategias como: favorecer la formación y participación de los padres para que apliquen estrategias positivas con sus hijos lo cual es de gran valor pedagógico, y para conseguirlo, el centro educativo ha de planificar, orientar, animar y apoyar a los padres de familia para que sepan cómo informar, compartir y colaborar con sus hijos, para que asuman sus responsabilidades y actúen con decisión en la mejora de las relaciones con sus hijos, en la adecuada comunicación, en la expresión de sus afectos, en la promoción positiva de las expectativas a futuro, en el apoyo en las tareas y necesidades escolares y en su participación en las actividades del centro educativo, lo cual ayudará a sostener el interés y el esfuerzo de los estudiantes por ampliar sus conocimientos y a reducir los problemas de aprendizaje, desmotivación y comportamientos inadecuados (Marchesi, 2004, pp.220-221).

La facultad ha de programar juntas ordinarias y extraordinarias con los padres de familia al inicio y desarrollo del período escolar para informarles sobre el programa académico, el calendario de actividades, los libros, materiales a utilizar y las normas establecidas por la institución; organizará reuniones para tratar aspectos sobre el aprovechamiento y el rendimiento escolar, situaciones de asistencia e inasistencia, conducta, disciplina y cumplimiento de tareas, sobre los intereses y necesidades personales y escolares y sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad de los estudiantes, para que de común acuerdo padres, directivos y maestros, se propongan soluciones a casos y situaciones particulares y grupales, y se les de seguimiento reportando los resultados y fundamentando los cambios o adaptaciones en el presente y/o para el siguiente ciclo escolar.

Calendarizar fechas para capacitar a los padres de familia mediante el apoyo de los especialistas en temas que estimulen el bienestar físico, mental, emocional, afectivo y social de sus hijos, en aspectos que ayuden a implementar y/o reforzar los hábitos de estudio, los valores morales, la disciplina, la organización y la distribución adecuada del tiempo, con el fin de que los estudiantes mejoren o refuercen su confianza, su seguridad y su autoestima, que les

creen expectativas positivas y realistas, y que les ofrezcan oportunidades de éxito personal, académico y profesional, les faciliten su participación, les hagan sentir un permanente acompañamiento personal, afectivo y académico y un mejor control sobre su vida (Marchesi, 2004, p.9, 98).

Conclusión final

Es importante reconocer que ninguna teoría es perfecta, ni exclusiva, ni válida para todas las personas, disciplinas, academias o momentos educativos, sino que la elección y puesta en práctica de la misma es inherente al ser individual. Siempre habrá Teorías de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje dominantes pero estos pueden mantenerse, cambiarse o modificarse, de acuerdo a los conocimientos y capacitación adquirida, al nivel de maduración académica y personal, a las reformas escolares implementadas, al conocimiento de los procesos y motivaciones para enseñar y aprender, a la voluntad para aplicar lo aprendido en la realidad y a las experiencias adquiridas. La capacitación y actualización continua debe integrarse en los programas de cada institución educativa para: atender eficiente y oportunamente los problemas educativos, resolver situaciones académicas imprevistas con mayor asertividad, llevar a cabo

una pedagogía y didáctica pertinente, identificar las formas de enseñar y los estilos de aprender, estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, lograr las competencias y perfiles establecidos, evitar y disminuir el rezago, la deserción y el abandono escolar.

Los modelos teóricos resultantes de esta investigación consideran: sistema y contexto educativo, políticas institucionales y escolares, estilos y teorías de estudiantes y profesores, nivel socioeconómico, cultural e idiosincrasia de éstos últimos y de sus familias, estrategias relacionadas con los recursos humanos, materiales y tecnológicos que se requieren en toda planeación educativa estratégica formal para ajustar las Teorías de Enseñanza con los Estilos de Aprendizaje, todos ellos aspectos universales en todo tiempo, momento y lugar donde se lleve a cabo la educación formal, cuyo diagnóstico, desarrollo y evaluación permitirá prever, planear, organizar, dirigir y controlar el proceso educativo de manera analítica, reflexiva, crítica, buscando su eficacia y efectividad, con cimientos de una la realidad presente y con conocimientos y experiencias para lograr expectativas futuras.

Referencias

- Aguado, R., López, A., y Hernández, J.L., (2017). Educación Física y desarrollo de la autonomía: la percepción del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Retos*, 31, 300-305.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. España: Bilbao Mensajero.
- Cabrera, E.P. (2007). *Dificultades para aprender o dificultades para enseñar*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* 43(3). Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Carrasco, J. B. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Castro, S., y Guzmán B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista de Investigación*, 58(9), 83-102.
- Cooper, J. M. (2008). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.
- Couto, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lengua. *Revistas Científicas Complutenses. Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 26, 105-129. ISSN: 1130-0531. Universidad Complutense. Madrid.
- Chou, C., Bentler, P., y Satorra, A. (1991). Scaled Test Statistics and Robust Standard Errors for Non-normal Data in Covariance Structure Analysis: A Monte Carlo Study. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 44 (Pt 2)(2):347-57 · December 1991 with 77 Reads. DOI: 10.1111/j.2044-8317.1991.tb00966.x · Source: [PubMed](#).
- Delgado, M.A., y Zurita, F. (2003). Estudio de las Teorías Implícitas de la Educación Física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del Género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 5, pp. 27-38. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). ISSN edición impresa. 1579-1726.
- Díaz, T. A. (2012). *Informe de Investigación: "Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes de la Escuela Profesional de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Callao"*. Universidad Nacional del Callao. Instituto de Investigación. Bellavista-Callao. Resolución Rectoral No. 356-2011-R.
- Esteban, M. (2008). Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje 1. Universidad de Murcia. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 19. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/19> el 13 de Mayo de 2017.
- Esteban, M., Ruiz, C., y Cerezo, F. (1996). Tema monográfico: Estilos y estrategias de aprendizaje. Universidad de Murcia. *Anales de psicología*, 12(2), 121-122. Monográfico: Estrategias y estilos de aprendizaje.
- _____. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. Universidad de Murcia. *Anales de la psicología*, 12(2), 133-151.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, M. V. (2016). Estilos de aprendizaje: Su influencia para aprender a aprender. *Revista Enfoques Educativos*. 11(1). 2009/2010. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de <http://repository.udca.edu.co:8080/jspui/handle/11158/403> el 3 de Junio de 2017.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*, 6. Upper Saddle River, NJ. Pearson: Prentice Hall.
- Honey, P., & Alonso, C. (1992). *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)*. Recuperado de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/> el 8 de Junio de 2017.
- Izquierdo, C. (2004). *Aprendizaje Inteligente*. México: Trillas.
- Kidder, L., & Judd, Ch. (1986). *Research Methods In Social Relations*, Fifth Edition. Holt rinehart and Winston Inc.: United States.
- Klingler, C., y Vadillo, G. (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la Enseñanza. Aspectos didácticos de las facetas del profesor*. México: Trillas.
- Lozano, A. (2008). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Pulido, M., De la Torre, M.J., Luque, P.J., y Palomo, A. (2009). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en el EEES: Un enfoque cualitativo. España. Revista de estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-14.
- Richaud de M. (2005). Articulación de la teoría psicológica y la teoría psicométrica [Articulation between psychological theory and psychometric theory]. *Suma Psicológica*, 12(1), 7-21.

- _____ (2005). Desarrollos del análisis factorial para el estudio de ítems dicotómicos y ordinales. *Interdisciplinaria*, 22(2), 237-251.
- Salazar y Llanos (2012). "Adaptación del cuestionario de Estilos de Aprendizaje en estudiantes de 4º, 5º de Secundaria y Universitarios de los primeros ciclos, en una muestra piloto", *Avances en Psicología*. 2012, 20 (2), 69-78. 10p. 5 Charts. ISSN: 18129536. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Perú. Base de Datos: Fuente Académica Premier.
- Serra, J., Muñoz, C. L., Cejudo, C., y Gil, P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *Revista Retos*, 32, 62-67.
- Sicilia, A., y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. España: INDE.
- Vázquez, S., Noriega, B., y García, S. (2013). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 15(1), pp.29-44. 16p. ISSN: 16074041. Base de datos: Fuente Académica Premier. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-vazqueznoriega.html> el 9 de marzo de 2017.



LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ESTILOS DE APRENDIZAJE EN POSGRADO

Teaching Styles and Attention to Diversity of Postgraduate Learning Styles

VIOLETA LEONOR ROMERO CARRION, ARMINDA TIRADO RENGIFO Y JOSÉ CARLOS ALTAMIRANO

Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

KEY WORDS

*Teaching and Learning Styles
Education
Postgraduate*

ABSTRACT

The aim was to establish the relationship between teaching styles and the diversity of learning styles; The Teaching Styles questionnaires were applied to teachers and the Honey-Alonso Questionnaire of learning styles to Master's students. We found predominance of functional teaching style and theoretical learning style. There is more synchrony between teachers and students, Open - Active, the pair was formed, with common features, correlation ($\rho = 0.73$) but if the pair have no common traits ($\rho = -0.05$). It is advisable for teachers to develop different teaching styles, enabling an inclusive education.

PALABRAS CLAVE

*Estilos de enseñanza y aprendizaje
Educación
Posgrado*

RESUMEN

El objetivo fue, establecer la relación, entre los estilos de enseñanza y la diversidad de los estilos de aprendizaje; se aplicaron los cuestionarios de Estilos de Enseñanza a los docentes y el Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje a los estudiantes de Maestría. Se encontró predominancia del estilo de enseñanza funcional y del estilo de aprendizaje teórico. Existe mayor sintonía, entre los docentes y estudiantes, Abierto - Activo, el par se formó, con rasgos comunes, correlación ($\rho = 0,73$) pero si el par no tienen rasgos comunes ($\rho = -0,05$). Es recomendable que los docentes desarrollen estilos de enseñanza diversos, posibilitando una educación inclusiva.

Introducción

En el Foro Mundial sobre la Educación hacia el 2030 en Incheon-Corea del Sur, se manifiesta la visión de transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás objetivos de desarrollo sostenible (ODS) propuestos. Esta nueva visión se recoge plenamente en el ODS 4 propuesto **“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”** y sus metas correspondientes. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Se considera esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. (UNESCO, 2015).

Un docente no puede abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño en el aula si no atiende a las peculiaridades del alumno. Analizar como nuestros alumnos aprenden es fundamental para poder activar el engranaje educacional: tomar decisiones, planificar actividades y recursos y evaluar, entre otras cosas. No es suficiente con conocerlos, es indispensable analizarlos, redescubrirlos para tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones con la finalidad de mejorar la actuación. En definitiva, se trata de considerar una serie de componentes que tienen un papel esencial en el estilo de aprendizaje del alumno y en el estilo de enseñanza del docente, dando origen a diferencias individuales importantes, que los educadores deben abordar a la hora de ajustar su enseñanza (Martínez, 2013).

Estilo de aprendizaje entendido como el modo particular, relativamente estable que posee cada alumno al abordar las tareas de aprendizaje integrando aspectos cognoscitivos, metacognitivos, afectivos y ambientales que sirven de indicadores de cómo el alumno se aproxima al aprendizaje y se adapta al proceso (Martín-Cuadrado, 2011).

En términos generales, los intereses, en diferentes niveles e intensidad, hacen referencia a las tendencias afectivas o preferencias por ciertos contenidos, actividades, organización del aula, metodología, entre otras razones, que determinan en gran medida la eficacia con la que alumnos y profesores abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez y Paniagua, 2005).

Es necesario que el docente conozca todas las dimensiones del alumnado: cognitiva, afectiva y social, con el fin de emprender una enseñanza individualizada y de calidad (Martínez, 2007) pero también que se conozca así mismo para poder

optimizar sus potencialidades y adaptarlas a las características del grupo-aula.

En su construcción etimológica *enseñar* significa “presentar, mostrar”; socráticamente era “el sistema y método de dar instrucción”. El Diccionario de la Real Academia Española lo define como *“conjunto de principios, ideas, conocimientos, etc., que una persona transmite a otra”*. Enseñar sería, pues, una acción que tendría como propósito presentar sistemáticamente una realidad.

El perfil docente deseable es el de un profesional comprometido con la investigación, la reflexión, la innovación y la autoevaluación, capaz de interactuar con el entorno, de dar respuesta a una sociedad cambiante, de respetar la diversidad y de facilitar la integración de los alumnos. Consecuentemente se trata de un profesional mediador y animador del aprendizaje del alumno, buen comunicador y responsable ante la comunidad educativa. Es aquí donde el docente adquiere un papel activo en tanto que debe saber conjugar modelos y teorías con la praxis educativa.

Ante estas circunstancias es necesario cuestionarse ¿Por qué frecuentemente se habla de problemas de aprendizaje y no de problemas de enseñanza?

definimos los *Estilos de Enseñanza* como: *Categorías de preferencias y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes en que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional y en que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje*. Martínez (2013).

Esta definición implica:

- a) Establecer criterios para categorizar preferencias y comportamientos de enseñanza.
- b) Que el docente los exhiba habitualmente. Es decir se encuentren incorporados a sus rutinas y se muestren en el modo particular de hacer en cada momento del proceso de enseñanza.
- c) Fundamentarse o tener su origen en actitudes personales
- d) Que se encuentre arraigados en su experiencia académica y profesional.
- e) Tener como referencia los EE.AA.

Desde la perspectiva que los abordamos, Martínez (2013), al igual que los EE.AA cada docente no posee unos EE.AA puros en relación con las categorías establecidas. Puede manifestar comportamientos que pertenezcan a cada uno de los cuatro estilos establecidos.

Es evidente que si queremos atribuir a un determinado docente, unos determinados *Estilos de Enseñanza*, tendremos que asegurarnos que los comportamientos y preferencias que evidencie de los que hemos categorizado, son los que más frecuentemente realiza y que han perdurado en su

trayectoria profesional, independiente de los contextos.

Desde la visión extensiva que lo abordamos podríamos establecer múltiples *Estilos de Enseñanza* en función del criterio de categorización y así tendríamos *Estilos de Enseñanza* motivacionales, cognitivos, organizativos, comunicativos, etc. En nuestro caso los *Estilos de Enseñanza respecto a los cuatro Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994)*.

1. Estilo de Enseñanza Abierto

Dentro de este *Estilo de Enseñanza* se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje ACTIVO*. Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación. Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno, y los animan en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas. Promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte del estudiante sin ninguna limitación formal. Permiten que se debatan las cuestiones y argumentos que se plantean en el aula dejando que los alumnos actúen de forma espontánea. Suelen cambiar con frecuencia de metodología. Utilizan las simulaciones, dramatizaciones y otras estrategias metodológicas de carácter abierto para que en la clase se asuman roles y se realicen presentaciones, intervenciones no preparadas, debates y otras que hagan del aula un espacio dinámico. Procuran que los estudiantes no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad, para lo que plantean varias tareas a la vez y dejan libertad en la temporalización y el orden de realización. Anuncian las evaluaciones con poca anticipación, las cuales, por lo general, son de pocas preguntas y abiertas, no concediendo demasiada importancia a la presentación, los detalles y orden. Se inclinan por los estudiantes y colegas/compañeros con ideas originales, espontáneos, participativos e inquietos. Son partidarios de romper las rutinas, transmisores de su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados del hilo de la actualidad en casi todos los campos. Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.

2. Estilo de Enseñanza Formal

Dentro de este *Estilo de Enseñanza* se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje*

REFLEXIVO. Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle, profundidad analizando el contenido desde diferentes perspectivas, sin importarle el tiempo aunque teniendo como referente su programación. Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad y dejan tiempo para las revisiones y repasos. Promueven el trabajo individual sobre el grupal con estrategias metodológicas donde las funciones y los roles vienen delimitados para que los estudiantes no actúen de forma improvisada y sepan en cada momento su quehacer. Anuncian las fechas de los exámenes o controles con suficiente anticipación. Suelen ser extensos de muchas preguntas y de respuesta cerrada. Otorgan importancia a la profundidad y exactitud de las respuestas valorando, además de su realización, el orden y el detalle. Se inclinan por los estudiantes tranquilos, reflexivos, ordenados y metódicos. No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y si lo hiciesen prefieren que se les asigne la parte de la tarea a desarrollar. Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas que despiertan. Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.

3. Estilo de Enseñanza Estructurado

Dentro de este *Estilo de Enseñanza* se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje TEORICO*. Los docentes de este *Estilo de Enseñanza* otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar por frecuencia de metodología. Las actividades para trabajar son preferentemente complejas, de establecer relaciones y solicitar las demostraciones. Aunque no son partidarios del trabajo en equipo entre los estudiantes, cuando lo hacen favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente o por notas. Inciden en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. No dan opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas. Rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas. En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los

resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran el proceso sobre la solución. Se inclinan por los estudiantes coherentes, lógicos, ordenados y detallistas. En la relación y trabajo con otros docentes, casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Se levantan de las reuniones con cierto grado de desasosiego producido sobre como habrá quedado ante los demás. No consideran las opiniones de aquellos compañeros que por su trayectoria profesional o académica consideran inferiores. Admiran a los que considera superiores. Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

4. Estilo de Enseñanza Funcional

Dentro de este Estilo de Enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje PRAGMATICO. Los docentes de este Estilo de Enseñanza siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es como llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad. En la dinámica de la clase no emplean mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales, sustituyéndolas por experiencias y trabajos prácticos. Son favorables a llevar técnicos y expertos a clase para que explicar ante la clase como lo hacen. Con el alumnado son partidarios del trabajo en equipo, dándoles las instrucciones lo más claras y precisas posibles para el desarrollo de la tarea. Continuamente orientan a los estudiantes para evitar que caigan en el error. Si la tarea se realiza con éxito reconoce a menudo los méritos. En las evaluaciones tienden a poner más ejercicios prácticos que conceptos teóricos, valorando más el resultado final que los procedimientos y explicaciones. Aconseja que las respuestas sean breves, precisas y directas. Se inclinan por los estudiantes prácticos, realistas, curiosos, emprendedores y siempre amantes de las experiencias prácticas que tengan utilidad. En la relación y trabajo con otros docentes se implican en todo aquello que le sea útil tanto en lo personal como en lo profesional. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague y se vaya a lo concreto. En caso contrario, suelen abandonar la reunión o aislarse en su realidad. Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo. Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo emocional.

Estilos de Aprendizaje

Son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Las características más relevantes de cada uno de los estilos de aprendizaje son:

- Los estudiantes activos se involucran frecuentemente en nuevas experiencias. Se caracterizan por ser espontáneos y entusiastas; sus fuentes de motivación son los desafíos y la ejecución de nuevas actividades.
- Los alumnos reflexivos prefieren analizar las tareas desde diferentes puntos de vista. Se distinguen por ser exhaustivos y cuidadosos en la elaboración de actividades y en la deducción de conclusiones.
- Los estudiantes pragmáticos prefieren aplicar sus ideas, observando sus efectos prácticos. Son directos y eficaces en la resolución de problemas.
- Los alumnos teóricos integran las observaciones a sus teorías y esquemas mentales. Se caracterizan por llevar adelante las actividades de una manera metódica y estructurada.

La labor docente implica la mejora continua en búsqueda de la calidad académica, este logro se verá reflejado en un significativo rendimiento académico de los estudiantes, para ello es necesario vincular los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje, si no existe este vínculo expresado de manera consciente, corremos el riesgo de sesgar nuestro trabajo tanto en la planificación, estrategias de enseñanza y evaluación, entonces se atenderá, sólo a un grupo que posiblemente coincida con nuestro estilo. Lo esperado es atender a la diversidad existente en el aula, para lo cual es necesario conocer los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje posibilitando la inclusión y equidad en el aula, en este contexto nos proponemos:

Objetivo general

Determinar en qué medida se relacionan los estilos de enseñanza y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.

Objetivos específicos

- Determinar en qué medida se relacionan el estilo de enseñanza abierto y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.
- Determinar qué medida se relacionan el estilo de enseñanza formal y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula

- Determinar qué medida se relacionan el estilo de enseñanza estructurado y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula
- Determinar qué medida se relacionan el estilo de enseñanza funcional y la atención a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.

Método

Se trata de una investigación descriptiva-correlacional. Ya que busca describir propiedades y características de los estilos de enseñanza y aprendizaje, para establecer las relaciones correspondientes.

Muestra: Docentes (12) y estudiantes (74) de Maestría en Educación.

Ámbito temporal y espacial: año 2016 - Universidad P

Unidad de análisis: Docentes y estudiantes.

Instrumentos: Se hará uso de dos cuestionarios

- CHAEA: Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje
- CEE: Cuestionario de Estilos de Enseñanza. Martínez y Gallego

Los cuestionarios son de 80 y 71 preguntas respectivamente y han sido elaborados por un equipo de investigación dedicado desde el año 1994 a esta área del conocimiento. Ambos instrumentos han sido validados y su confiabilidad es significativa.

Ficha Técnica del Instrumento 1

Cuestionario: CHAEA (Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje)

Elaborado por Catalina Alonso y Peter Honey.

Año: 1994

Validez y confiabilidad del instrumento:

La Confiabilidad y Validez de CHAEA ha sido demostrada basándose en las pruebas estadísticas pertinentes al analizar los Estilos de Aprendizaje de una muestra de 1 371 alumnos de 25 facultades de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid. Se utilizó como instrumento de diagnóstico el *Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, CHAEA*, adaptación para contextos españoles del *Learning Styles Questionnaire de Honey*. Respecto a la confiabilidad de este instrumento reportan índices Alpha de Cronbach de 0.6272 para el estilo activo, 0.7275 para el estilo reflexivo, 0.6584 para el estilo teórico y 0.5854 para el estilo pragmático.

Para comprobar la validez del cuestionario los autores realizaron:

- Análisis de Contenidos.
- Análisis de ítems.
- Análisis Factorial del total de ochenta ítems.

- Análisis Factorial de los veinte ítems de cada uno de los cuatro estilos.
- Análisis Factorial de los cuatro Estilos de Aprendizaje a partir de las medias totales de sus veinte ítems.

Estos análisis se realizaron con la participación de 16 jueces y finalmente se aplicaron la Prueba de Contraste de Scheffé así como el Análisis discriminante.

Ficha Técnica del Instrumento 2

Cuestionario: CEE (Cuestionario de Estilos de Enseñanza)

Elaborado por Martínez-Geijo en base al de Honey-Alonso.

Año: 2013

Validez y confiabilidad del instrumento:

Para su validación se utilizó el método Delphi, donde después de dos rondas de consulta a expertos se obtuvo el instrumento final que fue aplicado posteriormente a docentes de la Universidad de Concepción Chile. Las respuestas obtenidas de la segunda circulación indicaron que existía un gran consenso entre los expertos, con excepción de algunos que indicaban la eliminación de algunas afirmaciones. Por lo anterior, el instrumento final quedó compuesto de 71 afirmaciones, con un lenguaje adecuado al español que se habla y escribe en Chile.

Procedimiento

- Revisión bibliográfica especializada
- Se revisan los cuestionarios de estilos de enseñanza y aprendizaje
- Se aplican las encuestas
- Se procesan los resultados de la encuesta
- Se aplican los estadísticos pertinentes
- Se analizan los resultados
- Se elabora el informe

Resultados

Los cuestionarios aplicados son dos, CHAEA sobre los estilos de aprendizaje administrado a los estudiantes de maestría en Educación de la Escuela Universitaria de Posgrado y CEE sobre estilos de enseñanza, administrado a los docentes de Maestría en Educación de la Escuela Universitaria de Posgrado.

Cabe indicar que los estilos de los dos cuestionarios guardan rasgos comunes entre: Abierto y Activo, Formal y Reflexivo, Estructurado y Teórico, así como, Funcional y Pragmático, esto debido a que el CEE se elaboró intencionalmente en base a CHAEA. De la aplicación de los cuestionarios, se obtuvo la Tabla N°1. Donde destaca la predominancia del estilo de enseñanza FUNCIONAL para los docentes, caracterizado por poner el énfasis en la viabilidad,

funcionalidad y concreción de los temas tratados. En cuanto al estilo de aprendizaje predomina el TEÓRICO para los estudiantes, caracterizado por presentar un pensamiento lógico, estructurado y sistemático, ser metódicos y buscar la racionalidad, objetividad y precisión.

Tabla N° 1. Predominancia de los estilos de Enseñanza y de Aprendizaje

| Predominancia de Estilos | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------------------------------|--------------|
| Enseñanza (CEE) : Docentes | | Aprendizaje (CHAEA) : Estudiantes | |
| ABIERTO | alta | ACTIVO | alta |
| FORMAL | baja | REFLEXIVO | baja |
| ESTRUCTURAD O | moderad o | TEÓRICO | alta |
| FUNCIONAL | muy alta | PRAGMÁTIC O | moderad o |

Fuente(s): adaptado de Autor, Año de publicación.

En la Figura N°1 se muestran los resultados de ambos estilos en pares con rasgos comunes y la correlación de Spearman (ρ) la cual muestra un valor significativo de (0,74), siendo lo deseable un valor más cercano a 1.

Figura N°1. Estilos de Enseñanza – Aprendizaje correlacionados



Fuente: Elaboración propia.

Figura N°2. Estilos de Enseñanza – Aprendizaje NO correlacionados



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura N°2 se muestran los resultados de ambos estilos, en pares sin rasgos en común, se eligió al azar dichos pares, obteniéndose: (Abierto-Pragmático), (Formal-Teórico), (Estructurado-Reflexivo) y (Funcional-Activo) y la correlación de Spearman (ρ) la cual muestra un valor de muy baja significancia ($- 0,05$).

Discusión

En cuanto a los Estilos de Enseñanza para los docentes, se encontró una mayor predominancia de los estilos **Funcional y Abierto**, los cuales guardan rasgos comunes con los Estilos de Aprendizaje: Pragmático y Activo; sin embargo en cuanto a los estilos de aprendizaje para los estudiantes, la predominancia es **Teórico y Activo**, los cuales guardan rasgos comunes con los Estilos de enseñanza: Estructurado y Abierto; podemos apreciar que la mayor sintonía se da entre el **Abierto – Activo**, lo cual coincide con los hallazgos de Chiang (2016) realizados en la Universidad de Concepción de Chile.

Considerando ambos estilos en pares con rasgos comunes: (Abierto-Activo), (Formal-Reflexivo), (Estructurado-Teórico) y (Funcional-Pragmático), al aplicarle el estadístico rho de Spearman se encontró una correlación ($\rho = 0,73$) **que resulta ser significativa**; lo que implica que hay sintonía entre los estilos de enseñanza y aprendizaje, lo que potencia una mejor disposición para la atención a los estudiantes.

En cuanto a los estilos en pares que no guardan rasgos comunes, se eligió al azar dichos pares, obteniéndose: (Abierto-Pragmático), (Formal-Teórico), (Estructurado-Reflexivo) y (Funcional-Activo), al aplicarle el estadístico rho de Spearman se encontró una correlación ($\rho = -0,05$) **que resulta ser, de muy baja significancia**; lo que implica una mayor dispersión entre los estilos de enseñanza y aprendizaje, lo que demanda una mayor atención por parte del docente, para atender la diversidad de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, de manera que el proceso resulte inclusivo, equitativo y en suma de mejor calidad.

Conclusiones

1. Existe relación significativa entre los Estilos de Enseñanza y la atención a la diversidad de Estilos de Aprendizaje, el conocimiento de esta realidad por parte del docente, posibilitará la aplicación de estrategias inclusivas y equitativas.
2. Se encontró que entre los docentes y estudiantes de la Maestría existe mayor sintonía, entre los estilos de enseñanza y aprendizaje: **Abierto – Activo**.

3. Cuando los pares de estilos de enseñanza y aprendizaje, se forman con rasgos comunes, existe una correlación significativa, es decir existe buena sintonía entre el docente y el alumno.
4. Cuando los pares de estilos de enseñanza y aprendizaje, se forman sin rasgos comunes, existe una correlación de muy baja significancia, es decir la sintonía entre el docente y el alumno no es adecuada.

Recomendaciones

1. Para una efectiva atención a la diversidad de estilos de aprendizaje, es importante que, el

docente conozca su estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje de sus estudiantes y en consecuencia planificar sus actividades y evaluaciones de manera equitativa e inclusiva.

2. Que en el desempeño del docente, no exista el sesgo involuntario de favorecer sólo a aquellos alumnos con los estilos similares a la del docente y perjudicar a aquellos que no coinciden con su estilo.
3. Que los docentes desarrollen estilos de enseñanza diversos para poder aplicar estrategias tendentes a sintonizar con todos sus alumnos, sea cual fueren sus estilos de aprendizaje.

Referencias

- Chiang, M. y Díaz, C. (2016). Los estilos de enseñanza y aprendizaje: ¿Cómo dialogan en la práctica? *Revista Estilos de Aprendizaje*, 9(17), pp. 1-24.
- Gonzales-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(11), pp. 51-70.
- Martín-Cuadrado, A. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles*, 4(8), pp. 136-148.
- Martinez, P. (2013). Estilos de enseñanza: Un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), páginas.
- Sánchez, A. y Paniagua, E. (2005). *Introducción al estudio de las diferencias individuales*. Madrid: Sanz y Torres.
- UNESCO (2015). *Foro de la Educación hacia 2030 – Declaración de Incheon - Corea del Sur*. Leído 10-09-15. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf



ANÁLISIS SITUACIONAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LAS MADRES ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS

Caso: Estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo

Situational Analysis of the Academic Performance of Mother's University Students

NARCISA DE JESÚS SÁNCHEZ SALCÁN

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador

KEY WORDS

*Maternity
Pregnancy
Academic
Performance
College*

ABSTRACT

Pregnancy in university women is a social, economic and health problem, which is why this research aims to identify the impact of pregnancy and motherhood on the academic performance of students of the National University of Chimborazo, during the October period 2017-March 2018, to subsequently intervene in support strategies that benefit this vulnerable group. The study was developed from a quantitative research approach of descriptive type with a non-experimental research design, it was determined that pregnancy and motherhood have an impact on academic performance.

PALABRAS CLAVE

*Maternidad
Embarazo
Rendimiento
Académico
Universidad*

RESUMEN

El embarazo en mujeres universitarias constituye un problema social, económico y de salud, es por ello que ésta investigación tiene como objetivo identificar la repercusión del embarazo y la maternidad en el rendimiento académico de las estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo, durante el periodo Octubre 2017-Marzo 2018, para en lo posterior intervenir en estrategias de apoyo que vayan en beneficio de este grupo vulnerable. El estudio se desarrolló a partir de un enfoque de investigación cuantitativa de tipo descriptivo con un diseño de investigación no experimental, se determinó que el embarazo y la maternidad repercuten en el rendimiento académico.

1. Introducción

Una de las políticas prioritarias actuales del Estado ecuatoriano es brindar atención a los niños, niñas y adolescentes del país, es así que basados en los principios éticos de nuestra Constitución de la República del Ecuador, Art. 26:

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Asamblea Constituyente, 2008, p. 27).

Sin embargo, en la actualidad la economía del país y del mundo, ha ocasionado a que en los hogares tanto padre como madre deban trabajar o estudiar, lo cual ha llevado a que busquen opciones de protección y cuidado para sus hijos, e inclusive muchas mujeres se ven obligadas a dejar sus estudios porque no tienen con quien o dónde dejar a sus hijos, coartando sus posibilidades de superación en una sociedad cada vez más competitiva.

Por lo que, en el sector estudiantil universitario, se ha visto la necesidad de investigar acerca de la repercusión del rol materno y embarazo en las actividades académicas de las estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo, periodo académico octubre 2017-Marzo 2018.

El ingreso de la mujer a la universidad generó en la sociedad un gran debate lo que implicó diversos obstáculos, tuvieron que desarrollar diversas estrategias como la elección de una carrera, viajes para acceder a sus estudios, buscar recursos económicos, aprovechar los intersticios que el sistema de género les permitió para obtener una profesión y participar del mundo social (Palermo, 2009, p. 43).

A pesar de dichas dificultades surge la maternidad, entendida como un mandato definido por sus rasgos biológicos, recayendo sobre ella la responsabilidad de proteger la salud integral y educadora de su hijo, papel fundamental para el desarrollo de la sociedad (De Paz, 2011).

La maternidad es una de las etapas que algunas estudiantes tienen que enfrentar antes de ingresar a las aulas universitarias, mientras que otras a lo largo de sus estudios; provocando cambios que transformaron sus vidas; las llevó a combinar los estudios con las obligaciones maternas. Uno de los principales problemas que implica hacer estas dos tareas, se suele traducir en trastornos de salud emocional y física, que aunado a problemáticas sociales tales como dificultades económicas, pérdida del apoyo familiar o de la pareja, así como la presión social, ocasionan no sólo el deterioro de

la calidad de vida, sino también la deserción estudiantil.

Castañeda, M. (2015), afirma en su investigación: Ser Estudiantes, madres y padres: Una dualidad cotidiana, que los estudiantes reconocen la dificultad de compatibilizar los estudios con la maternidad en particular, "debido a la falta de apoyo institucional para las estudiantes madres y a la existencia de trabas para su buen desempeño". Así también, señala la maternidad como más compleja en términos de compatibilización que la paternidad, debido a la gestación y a la crianza postnatal. Así, madres y padres universitarios, enfrentan las mismas dificultades frente a la carga académica y falta de tiempo para dedicar a sus familias.

Así mismo, Puetate (2016), señala en la investigación: Relación entre embarazo y maternidad en concordancia a las actividades académicas de estudiantes de la carrera de Enfermería, de la Universidad Técnica del Norte, en el período octubre 2015 a febrero 2016, realizada por Puetate González Deisy Marianela, que existe relación entre el embarazo y la maternidad, tomando en cuenta que son aspectos que van de la mano con el rendimiento académico, en donde inciden factores como apoyo familiar, edad, situación económica, entre otros; lo que afecta en la culminación de una carrera profesional.

La Universidad Nacional de Chimborazo no está lejos de esa problemática, en todas sus Facultades se ha evidenciado la presencia de madres estudiantes, las mismas que por atender la responsabilidad de la maternidad (embarazo y lactancia); se ausentan de las aulas de clases y llevan a sus hijos al aula de clase convirtiéndose en un factor distractor dentro del aprendizaje no solo de ellas sino además para sus compañeros de clases, de igual manera para el personal que laboran en la mencionada institución; produciendo múltiples tensiones. y contradicciones como son: la dificultad estructural de compatibilizar tiempos de estudio y cuidado, el peso económico de mantener un hijo/a y las tensiones entre la expectativa personal y familiar de independencia y la responsabilidad de crianza; por ello la universidad tiene la responsabilidad de crear condiciones de vida tanto para las madres como los infantes, como por ejemplo integrar centros de desarrollo infantil y programas de apoyo psicológico que vayan dirigido a este grupo vulnerable, y así lograr el objetivo tan anhelado de culminar sus estudios universitarios, y mitigar la deserción de estudios universitarios.

Sin embargo, existen estudiantes que han decidido seguir adelante con su embarazo y ser madres no lo ven una dificultad para afrontar sus estudios.

La presente investigación es de carácter social, educativo y tendrá una gran aceptabilidad a la comunidad universitaria, pues las beneficiarias directas constituyen las madres y futuras madres que se encuentran en estado de gestación que

acuden a un proceso de formación profesional de la Universidad Nacional de Chimborazo, mientras que los beneficiarios indirectos de la investigación son aquellos estudiantes que dispondrán en sus manos un nuevo material de estudio para fortalecer su formación académica.

Con los resultados de esta investigación, se espera que las Instituciones de Educación Superior generen programas de política pública y los medios necesarios para atender los requerimientos de este grupo vulnerable

2. Metodología

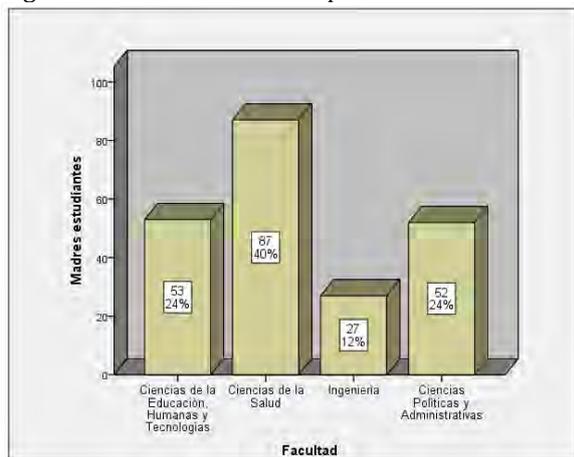
2.1. Objetivo

Identificar la repercusión del embarazo y la maternidad en el rendimiento académico de las estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo, durante el periodo Octubre 2017-Marzo 2018, para en lo posterior intervenir en estrategias de apoyo que vayan en beneficio de este grupo vulnerable.

2.2. Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por las madres estudiantes y las que se encontraron en periodo de gestación de la Universidad Nacional de Chimborazo, dentro del período académico Octubre 2017 a Marzo 2018, siendo 219 estudiantes de las 4 facultades.

Figura 1. Datos de la población en estudio



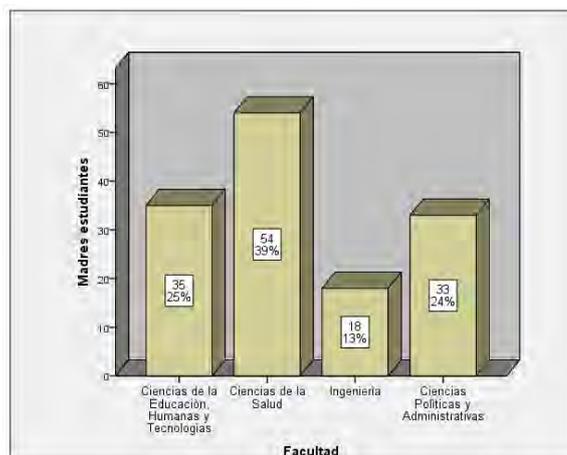
Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura Nº 1, se determina que la Universidad Nacional de Chimborazo cuenta con un mayor y menor número de madres estudiantes, siendo la facultad de Ciencias de la Salud con un alto porcentaje del 40% y la facultad de ingeniería el menor porcentaje con un 12%

El tipo de muestreo utilizado fue el no probabilístico, empleándose la técnica de bola de

nieve de tipo no discriminatorio exponencial, que es una técnica utilizada en estudios en donde los sujetos son difíciles de encontrar. (Ñaupas, 2011, pp. 66).

Figura 2. Datos de la muestra



Fuente: Datos extraídos de la población.

En la Figura Nº2 se detalla la muestra con la cual se trabajó en éste estudio, corresponde a 140 madres estudiantes y las que se encontraron en estado de gestación de las 4 facultades de la Universidad Nacional de Chimborazo.

2.3. Instrumentos

Para la recolección de los datos se diseñó un cuestionario estructurado con 12 preguntas: 9 fueron dicotómicas y 3 politómicas, las cuales evaluaron algunas variables relacionadas con la situación académica de las madres estudiantes.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

La investigación es de campo y descriptivo; de campo porque se basa en información obtenida de la realidad, y descriptivo porque se analizó la situación académica de las madres estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo, además se expuso y resumió la información de manera cuidadosa para luego analizar y emitir conclusiones en base a los resultados obtenidos.

Los métodos de investigación utilizados para el procedimiento y el análisis de los datos fueron: analítico, sintético, inductivo, deductivo, por lo que fue necesario indagar la situación actual de las madres estudiantes universitarias.

Antes de aplicar el cuestionario, éste fue validado mediante un cuestionario piloto; esto es, indistintamente se seleccionó a un conjunto de madres estudiantes de las cuatro facultades de la universidad y se les aplicó el cuestionario, la cual sirvió para detectar los errores de redacción. Además, se recurrió a tres expertos universitarios quienes consignaron la

pertinencia del instrumento, la coherencia del mismo, su flexibilidad, y el nivel de sistematización, concluyendo que el instrumento cumple con todos los parámetros que se desea evaluar.

Para la obtención de los datos, se elaboró oficios, los mismos que fueron entregados a cada uno de los decanos de las cuatro facultades de la Universidad Nacional de Chimborazo, solicitando el permiso respectivo para la aplicación de la encuesta a las madres estudiantes y las que se encuentran en estado de gestación de cada facultad, misma que estuvo relacionada con el rendimiento académico.

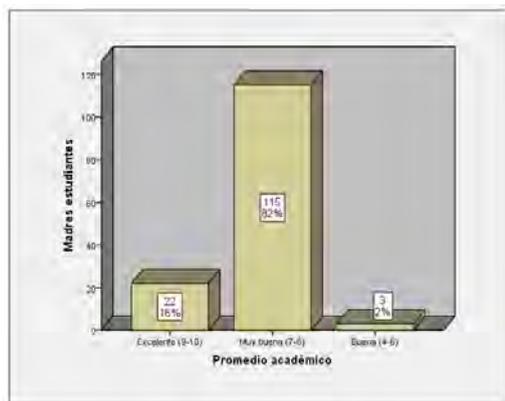
Una vez obtenido el permiso para la aplicación de la encuesta, se dialogó con cada uno de los presidentes de curso de las 31 carreras de las 4 facultades de las UNACH siendo éstas: Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías: Diseño Gráfico, Ciencias Exactas, Educación Básica, Educación Parvulario, Idiomas, Ciencias Sociales, Psicología educativa; Facultad de ciencias de la salud: Medicina, Odontología, Enfermería, Laboratorio Clínico e histológico, Terapia Física y deportiva, Psicología clínica; Facultad de Ingeniería: Civil, Ambiental, Electrónica y telecomunicaciones, Industrial, Agroindustrial, Arquitectura; Facultad de Ciencias Administrativas: Derecho, Contabilidad y Auditoría CPA/Economía, Comunicación social, Administración de empresas, Ingeniería en gestión turística y hotelera, Ingeniería comercial. Quienes entregaron el número exacto de madres estudiantes y las que se encontraron en estado de gestación.

Posteriormente se aplicó el cuestionario y se procedió a la tabulación de los datos utilizando el software estadístico SPSS.

3. Resultados

A pesar de que los resultados del presente estudio se obtuvieron a partir de un cuestionario aplicado en un solo momento del tiempo, se consideran válidos y pueden ser útiles como una aproximación al fenómeno en estudio. A continuación, se expone los resultados obtenidos:

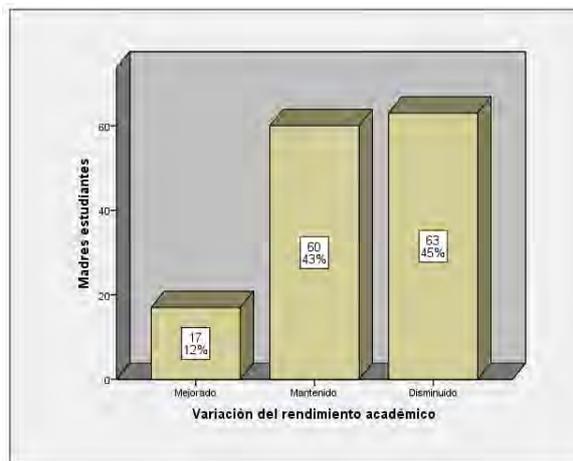
Figura 3. Rendimiento académico



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 3, sobre el rendimiento académico alcanzado por las madres estudiantes y las estudiantes en proceso de gestación durante el periodo académico Octubre 2017-marzo 2018, se observa que en un 16% tienen un rendimiento académico de “excelente”, el 82% han obtenido una puntuación de “muy buena” y un 2% un puntaje de buena.

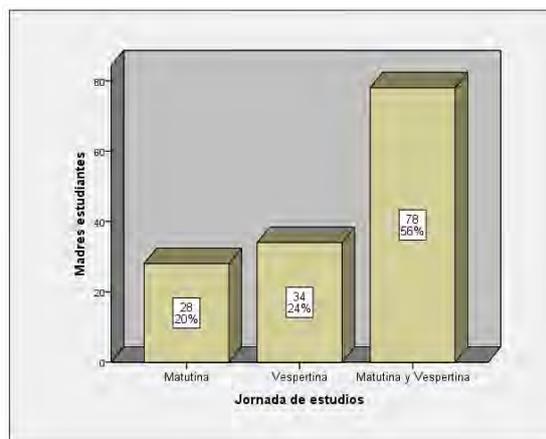
Figura 4. Variación del rendimiento académico



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 4, relacionada sobre si el rendimiento académico de las madres estudiantes y las que se encuentran en proceso de gestación ha variado, con la llegada de su niño; se observa que un 12% han mejorado, el 43% se ha mantenido, y el 45% han obtenido una disminución.

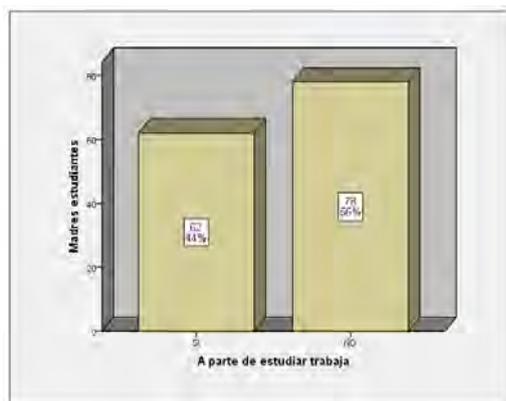
Figura 5. Jornada de estudios



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 5, relacionada con la jornada de estudios de las madres estudiantes, se observa que el 20 % estudian en la matutina, el 24% en la vespertina y el 56% en jornada doble, matutina y vespertina.

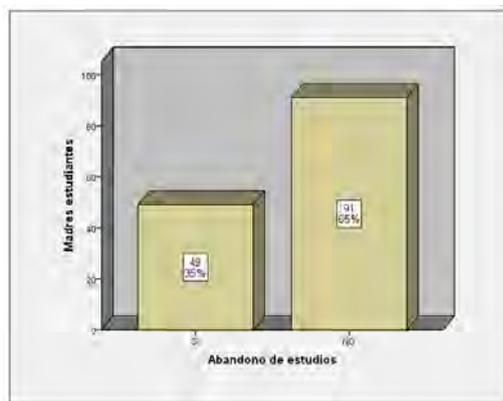
Figura 6. Estudiar y trabajar



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 6, sobre si la madre estudiante a más de estudiar trabaja, se observa que el 44% de la muestra se dedican a estudiar y en un porcentaje mayor 56% indican que estudian y trabajan.

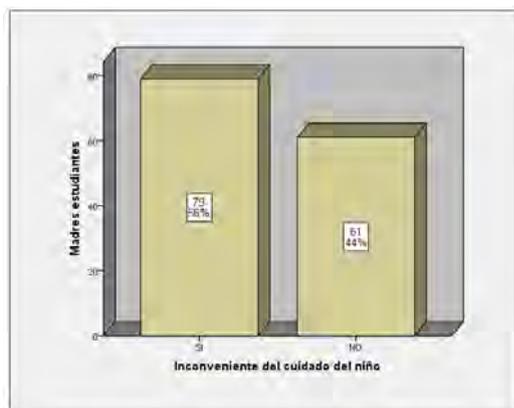
Figura 7. Abandono de estudios



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 7, sobre el abandono de los estudios, el 35% de madres estudiantes han dejado de estudiar por un lapso de tiempo, mientras el 65% afirman que no han abandonado los estudios.

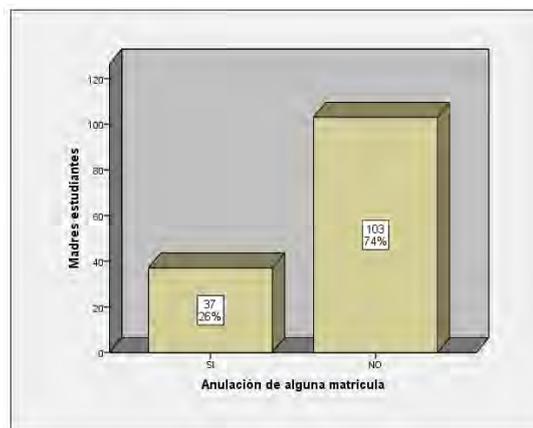
Figura 8. Inconveniente del cuidado del niño



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 8, sobre el inconveniente que tienen las madres estudiantes de encargar a su niño para su cuidado, el 56% de las encuestadas manifiestan que tienen inconvenientes de encargar a su hijo mientras ellas estudian, por otra parte, el 44% indican que no.

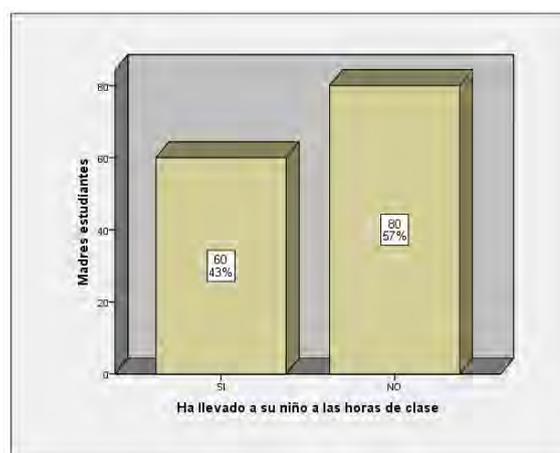
Figura 9. Anulación de matricula



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 9, relacionada con la pregunta: si las encuestadas han tenido que anular alguna matricula por dedicarse al cuidado de su niño, se observa que el 26% de las estudiantes que son madres o están en periodo de gestación han tenido que anular alguna matricula por dedicarse al cuidado de su niño o cuidar de su embarazo, mientras que el 74% mencionan que no.

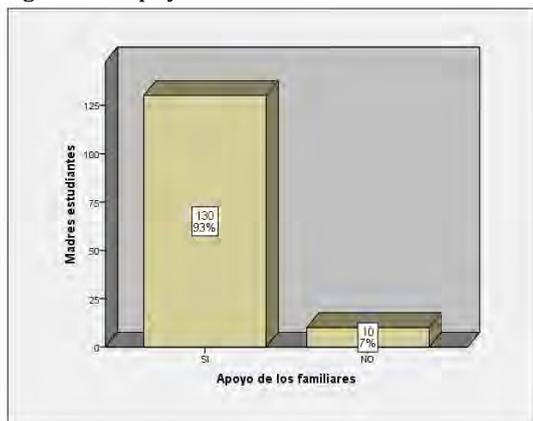
Figura 10. Asistencia del niño, a las horas de clase



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 10, relacionada con la pregunta: si la madre estudiante ha llevado a su niño, obligatoriamente a las horas de clase de su carrera, por no contar con una persona para su cuidado, el 43 manifiesta que sí, mientras el 57% dice que no.

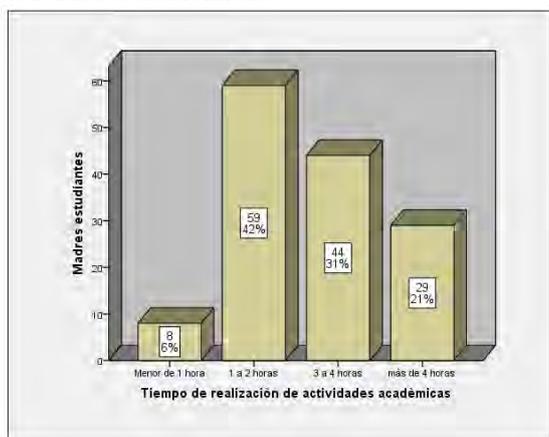
Figura 11. Apoyo de los familiares



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 11, relacionada con la pregunta: si las madres estudiantes o las que están en proceso de gestación tienen el apoyo de sus familiares, en su mayoría el 93% manifiestan que actualmente cuentan con el apoyo familiar, en tanto que un mínimo porcentaje del 7% manifiestan que no cuentan.

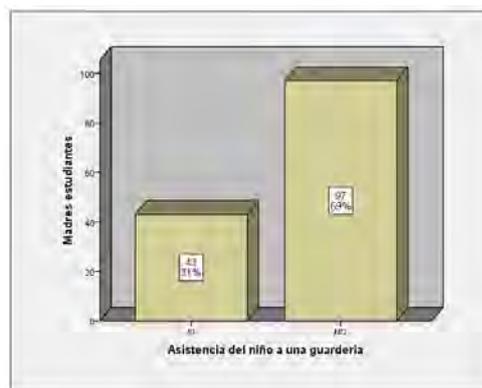
Figura 12. Tiempo de dedicación para realizar actividades académicas



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 12, sobre el tiempo que dedica la madre estudiante para realizar actividades académicas, luego de su jornada de estudios en la universidad. De acuerdo a las percepciones el 6% lo realizan en menos de una hora, el 42% gastan de 1 a 2 horas, el 31% de tres a cuatro horas y finalmente el 21% lo hacen en más de cuatro horas.

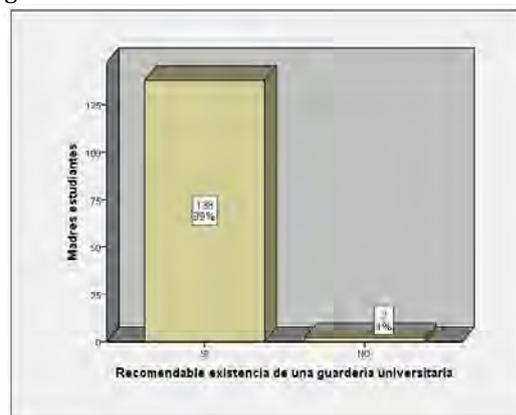
Figura 13. Asistencia del niño a una guardería



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 13, sobre la pregunta: si las madres estudiantes universitarias han enviado a su niño a una guardería, el 31% manifiestan que si, mientras el 69% dice que no.

Figura 14. Recomendable existencia de una guardería universitaria



Fuente: Datos obtenidos de la encuesta, 2018.

De la Figura 14, relacionada a que, si la madre estudiante cree recomendable que exista en nuestra universidad, una guardería universitaria, para el cuidado de su niño mientras usted estudia, el 98,6% manifiesta que sí, mientras que en un porcentaje menor el 1,4% manifiesta que no.

5. Discusión y conclusiones

En su mayoría el 45% de las encuestadas reportan que el rendimiento académico ha disminuido con la llegada del niño, y se encuentran dentro del rango de calificaciones de muy buena (7-8); esto se debe a las dificultades, complicaciones y situaciones estresantes que se presentan en su día a día. Los resultados de este estudio coinciden con los obtenidos en la investigación: Influencia del embarazo y rol materno en relación a las actividades académicas en las estudiantes de la

UPEC en el periodo septiembre 2014 a marzo 2015, realizada por los autores: Cadena Realpe Bayron Emilio y Pergüeza Yapud Adriana Carolina, donde concluyen que mediante la aplicación de la encuesta estructurada se determina, la influencia del embarazo y rol materno en las actividades académicas de las estudiantes de la UPEC en el periodo septiembre 2014 – marzo 2015, obteniendo los siguientes resultados el 64.4 % disminuyó, el 22.37% se mantuvo y el 13.16% aumento su rendimiento académico. Además, el rendimiento académico determina la calidad y el desempeño que tiene la estudiante universitaria al momento de la adquisición del conocimiento, razón por la cual se logra identificar que tan influyente es el embarazo y la maternidad, en el normal desempeño de las actividades académicas. De esta forma la vivencia de la maternidad afecta, en mayor o menor grado el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la jornada de estudios de las madres estudiantes, la mayoría estudian en jornada doble, matutina y vespertina, lo cual disponen de poco tiempo para realizar sus tareas académicas a cabalidad, como también en cumplir con las obligaciones familiares, lo que conlleva a un bajo rendimiento académico.

En referencia a las madres estudiantes que estudian y a la vez trabajan, existe un porcentaje mayor a realizar éstas dos actividades. La condición de ser madre, estudiante y trabajadora al mismo tiempo no es una tarea fácil, requiere de mucho esfuerzo, dedicación y sobre todo gran responsabilidad social.

Sobre el abandono de los estudios por un tiempo, de las madres estudiantes por motivo de no contar con una persona para el cuidado de su niño mientras estudian, el 35% han dejado de estudiar, por motivo del embarazo o por no contar con una persona para el cuidado del hijo. Cabe señalar que la deserción estudiantil es un tema complejo por lo que comparto con Yacelga, B. & Yépez, P., en su investigación: “Factores que intervienen en la deserción de los estudiantes de segundo y cuarto semestre de la carrera de enfermería”, donde concluyen que el factor más relevante en la deserción estudiantil es el económico con un alto porcentaje (77,95%) sobre el apoyo familiar (7,52%), lo que concuerda con los datos obtenidos en el presente estudio.

Así también Lozano (2016) en su investigación afirma: en la actualidad la maternidad, en el contexto universitario español, además de ser causa de autolimitación académica se considera de nuevo como una de las posibles causas de abandono de los estudios. Con independencia de que los embarazos sean voluntarios o involuntarios, la maternidad no debe ser en ningún caso un problema que obligue a las mujeres a abandonar su carrera académica.

En cuanto a las madres estudiantes que tienen inconvenientes de encargar a su niño para su

cuidado, mientras asisten a sus actividades académicas, en su mayoría el 56% tienen dificultad, e inclusive el 57% de las madres estudiantes manifiestan que han llevado a su hijo obligatoriamente al salón de clase por no contar con una persona para su cuidado. Como docente de la universidad evidencio casos de madres estudiantes, que llevan a sus hijos a clases y los tienen dentro del aula, pero este escenario es un factor distractor dentro del aprendizaje de las madres o demás compañeros de clases, así como de las personas que laboran en la institución. Para dar solución a esta problemática podría ser la rehabilitación de la guardería infantil adjunto a la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo; y, así lograr el objetivo que tanto ansían las madres estudiantes, de culminar sus estudios universitarios, y mitigar la deserción.

Por otra parte, se observa que en su mayoría las madres estudiantes no han tenido que anular alguna matrícula, se reconoce entonces que cuando una madre decide estudiar es una mujer de gran valía, porque se preocupa por continuar con un proyecto de vida y salir adelante por el bienestar suyo y del futuro de su hijo.

Así mismo el 82% de las madres encuestadas no han tenido inconvenientes con los docentes al momento de llevar a su hijo al aula de clases. Mi experiencia con madres estudiantes universitarias suele ser de mayor consideración, porque como docente soy consciente por las situaciones que están atravesando las estudiantes, existiendo casos de estudiantes que dado su nivel de responsabilidad tienen mayor facilidad organizativa al momento de realizar trabajos.

Con respecto al apoyo que tienen las madres estudiantes de sus familiares, en su mayoría manifiestan que actualmente cuentan con el apoyo familiar, es notorio el apoyo que tienen por parte de la familia para lograr las metas de su vida profesional, y continuar con el desarrollo de su carrera profesional. Quiñonez (como se citó en Puetate, Deysi, 2016). La constitución política afirma que la familia, la sociedad y el estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño garantizando de esta manera un ambiente armónico e integral apegado a un ejercicio pleno de sus derechos, a pesar de que la madre universitaria continúe dependiendo económicamente de los padres.

De acuerdo a las percepciones de las madres estudiantes universitarias sobre el tiempo que dedica para realizar actividades académicas, luego de su jornada de estudios en la universidad; la mayoría de respuestas lo realizan de 1 a 2 horas. Se puede observar que las madres estudiantes dedican menos tiempo a sus actividades académicas debido a las diferentes actividades que realizan, lo que impide un normal proceso de aprendizaje, a la vez

que requiere de organización de tiempos y priorización de actividades.

En un porcentaje menor las madres estudiantes han enviado a sus hijos a una guardería. Por lo que se determina que la mayoría de las madres estudiantes dejan a sus hijos al cuidado de sus familiares mientras asisten a sus estudios durante su proceso de formación académica. La realidad de nuestra sociedad nos demuestra que muchos niños pequeños permanecen al cuidado de terceros (abuelos, tíos, vecinos, empleadas, entre otros), quienes no les ofrecen un tiempo de calidad en su cuidado, los niños se dedican a actividades poco enriquecedoras como la televisión, la cual se ha encargado de "criar" a algunas generaciones con su contenido vacío, poco creativo y sobre todo carente de moral, buenas costumbres y valores.

Finalmente, hubo una alta frecuencia de respuestas correspondiente al 98% en considerar necesario la existencia de una guardería universitaria, para el cuidado del niño mientras las madres estudian. Cabe mencionar que las guarderías infantiles son el primer paso para la enseñanza, y el primer contacto del infante con el mundo exterior, los cuales buscan fortalecer su capacidad intelectual, su equilibrio emocional y su salud, por lo que es necesario garantizar el desarrollo infantil temprano para el presente y para su futuro. Con lo mencionado sería necesario que, en la facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo, se reapertura la guardería infantil que ya existía, la cual es una oportunidad para que tanto las madres estudiantes como para las estudiantes

que cursan los últimos semestres de la carrera de educación inicial y psicología educativa puedan disponer de un espacio donde conozcan de cerca la realidad de la profesión que han elegido.

En base a los resultados y objetivo planteado en ésta investigación, se concluye que el embarazo y la maternidad si repercute en el rendimiento académico, pues ha disminuido en un 53% de acuerdo a lo manifestado por las estudiantes que formaron parte de este estudio. Esto se debe a que el papel de madre-estudiante significa enfrentarse a múltiples dificultades como; compatibilizar tiempos de estudio y cuidado, invertir tiempo en mantener y cuidar un hijo y superar tensiones entre la expectativa personal y familiar de independencia y ejercer la responsabilidad de la crianza.

Por tal razón creo pertinente que las instituciones de educación superior tomen en cuenta a este grupo vulnerable y realicen planes y programas para mejorar las condiciones de vida y tengan un mejor desempeño académico, social y cultural en beneficio de la sociedad y del país como tal.

Se recomienda a las autoridades de la universidad a que entreguen servicios de calidad a las madres estudiantes universitarias como: atención médica al niño, servicio de laboratorio clínico, atención psicológica, asesoría legal, ayuda social (trámite para la justificación de faltas por parto o posparto), becas y/o ayudas económicas, videos, conferencias, charlas, foros sobre: cuidados del embarazo, parto o postparto, ¿Cómo cuidar y criar bien al bebe?, entre otros.

Referencias

- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito
- Cadena, B., Pergüeza, A. (2015). *Influencia del embarazo y rol materno en relación a las actividades académicas en las estudiantes de la UPEC en el periodo septiembre 2014 a marzo 2015*, (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Tulcán-Ecuador.
- Castañeda, M. (2015). *Ser estudiantes, Madres y Padres: Una dualidad cotidiana*. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Santiago
- Desarrollo, S. N. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- De Paz, Y. (2011). *El discurso de la maternidad moderna y la construcción de la feminidad a través de la prensa. El centro y sur bonaerenses a fines del siglo XIX y principios del XX*. Revista Quinto Sol. 15 (2) pp 12.
- Estupiñán Aponte, M., & Vela Correa, D. (2012). *Calidad de vida de madres adolescentes*. Revista Colombiana de Psiquiatría. 41(3), 536-549
- Lozano, I. (2016). *Conciliación estudiantil-familiar: Un estudio cualitativo sobre las limitaciones que afectan a las madres universitarias*. Revista Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 192(780),341
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., Villagómez, A. (2011). *Metodología de la investigación y Asesoramiento de Tesis*. 2da Edición. Lima Perú. Pag 66.
- Puetate, D. M. (2016). *Relación entre embarazo y maternidad en concordancia a las actividades académicas de estudiantes de la carrera de Enfermería, de la Universidad Técnica del Norte, en el período octubre 2015 a febrero 2016*. (Tesis de pregrado). Universidad técnica del norte, Ibarra-Ecuador
- Palermo, A. (2006). *El acceso de las mujeres a la educación universitaria*. Red Revista Argentina de Sociología. 4(7), 11-46.
- Velásquez M. (2009). *El embarazo no planificado y sus efectos sobre el rendimiento académico en las estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales*, (Tesis de pregrado). Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Cumanà.
- Yaselga, B. & Yépez, P. (2010). *Factores que intervienen en la deserción de los estudiantes de segundo y cuarto semestres de la carrera de enfermería*. (Tesis de pregrado). Universidad Técnica del Norte. Ibarra-Ecuador

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

