

UISRAEL

REVISTA CIENTÍFICA

VOL. 10

Núm.1 2023

ENERO - ABRIL



Universidad
Israel



DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



CONTENIDO

6 Página legal

8 Editorial
PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero
Editor Revista Científica UISRAEL
yquintero@uisrael.edu.ec

13 Envejecimiento en Brasil: los derechos de los adultos mayores y la educación
Maíra Rocha Santos
Marília Miranda Forte Gomes
Leides Barroso Azevedo Moura

27 Desarrollo profesional continuo de docentes en los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos: una revisión bibliográfica
Diego Bonilla-Jurado
Ruth Narciza Zambrano Pintado
Hugo Luis Moncayo Cueva

41 Propuesta de formación docente para incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y cognición social de alumnos que estudian en pandemia
Tibisay Milene Lamus de Rodríguez
Jenniffer Sobeida Moreira-Choez
Graciela Josefina Castro-Castillo



61

Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín

Susana Valencia Cárdenas
Yiney Duviana Suárez García

81

El pensamiento de Hannah Arendt sobre el totalitarismo en el siglo XX antes de la Revolución francesa

Diego Israel Chuncha Villa

99

Aplicación de metodologías activas en modalidad e-learning en el año 2022: caso carrera de comunicación de la Universidad de Guayaquil

Jonathan Josué Jarrín Miranda

115

El método lúdico como estrategia determinante para el aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones

Jhosselyn Cambo Aguaiza

131

Seguridad y componentes nativos en una aplicación híbrida

Dulce Rivero Albarrán
Laura Rosa Guerra Torrealba
Luis Fernando Molina Oñate

151

Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica

Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho
Milagros Isabela Maignashca Quintana

167

Ensayo

La sucesión en la empresa familiar: guía metodológica para su implementación

Camilo Carballo Baños

Glenda Aracely Castellano Castellano

188

Normas de publicación de la Revista Científica UISRAEL



EDITOR GENERAL

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

EDITOR REVISTA CIENTÍFICA

PhD. Yolvy Quintero
Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI, México), México

PhD. Marlon Santiago Leal Paredes
Instituto Superior Tecnológico Cotacachi, Ecuador

PhD. Washington Fernando Padilla Alarcón
Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Ecuador

Dr. Geovanny Danilo Chávez García
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Byron Wladimir Oviedo Bayas
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

PhD. Paul David Rosero-Montalvo
IT University of Copenhagen, Dinamarca

PhD. Manuel Alfonso Garzón Castrillón
Universidad del Valle, Colombia

PhD. Julio A. Alvarado Vélez
Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

Dr. Pedro Javier Navarrete Mejía
Superintendencia Nacional de Aseguramiento en Salud, Perú

PhD. Gustavo Gallo Mendoza
Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

PhD. Melanio Alfredo González Morales
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PhD. Teresita de Jesús Gallardo López
Escuela Politécnica Nacional, Ecuador

PhD. Alonso Estrada Cuzcano
Universidad Mayor de San Marcos, Perú

PhD. José Luis Fernández Pacheco Sáez
Universidad de Extremadura, España

PhD. Eduardo José da Silva Tomé Marques
University of the Azores, Portugal

PhD. Julio César Domínguez Maldonado
Universidad Católica del Maule, Chile

PhD. Maream José Sánchez Bracho
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),
Venezuela

PhD. Lilian Rosa Miquilena Rodríguez
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB),
Venezuela

PhD. Antonio Rodríguez Fuentes
Universidad de Granada, España

PhD. Lenin Eleazar Tremont Franco
Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela

PhD. Dilida Anayra Luengo Molero
Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

PhD. Marco Antonio Rojo Gutiérrez
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), México

**GESTIÓN DE LA REVISTA
ELECTRÓNICA
RESPONSABLE DE ESTILO**

**RESPONSABLE
PROGRAMADOR
RESPONSABLE DE DISEÑO Y
MAQUETACIÓN**

PERIODICIDAD DE PUBLICACIÓN - CUATRIMESTRAL

ENTIDAD EDITORA

PhD. Lena Ivannova Ruiz Rojas

Universidad de las Fuerzas Armadas, Ecuador

PhD. Yaimara Peñate Santana

Universidad Estatal de Guayaquil, Ecuador

PhD. Manuel Joaquín Salamanca López

Universidad Complutense de Madrid, España

PhD. José Manuel Franco Serrano

Universidad Industrial de Santander, Colombia

PhD. Julio César Arboleda

Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Colombia

PhD. Mayra Bustillos Peña

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

MSc. Rene Ceferino Cortijo Jacomino

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Renato Mauricio Toasa Guachi

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. Paúl Francisco Baldeón Egas

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Lcda. Carla Florez

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Ing. Carlos Rivadeneira

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Mg. José Alejandro Vergelín Almeida

Universidad Tecnológica Israel, Ecuador

Universidad Tecnológica Israel

Dirección: Marieta de Veintimilla E4-142 y Pizarro, Quito

Código postal EC-170522

editorial@uisrael.edu.ec - Teléfono: (02) 255-5741 ext. 113



PhD. Yolvy Javier Quintero Cordero

Editor Revista Científica UISRAEL

yquintero@uisrael.edu.ec

Apreciados colegas investigadores, propicia es la ocasión para expresarles nuestro mensaje de hermandad colmado de los más significativos deseos para este año que recién comienza y que se sintetiza en el goce de salud plena y realización de metas profesionales y personales, lo que permitirá el desarrollo armónico de la familia ecuatoriana.

En aras de ello, cada día debe constituirse en un propósito de mejoramiento progresivo en el cual nuestra voluntad de servicio se concrete en acciones palpables con sentido responsable, ante los ingentes problemas que acosan la humanidad. Nuestro país, al igual que todo el continente latinoamericano, no escapa a estas coyunturas que retrasan nuestro desarrollo. En ese sentido, cada institución u organismo, de carácter público o privado, debe estar en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para nuestro planeta, propuestos en septiembre del 2015, por la Organización de las Naciones Unidas, conjuntamente con diferentes ONGs del mundo, en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

De allí que el papel de las universidades, en el logro de ese macro proyecto mundial, sea de primerísima importancia, como muy bien anota Cosme (2018) al expresar que el cuarto objetivo de los ODS implica el garantizar una educación inclusiva, sin discriminaciones, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje, vinculación con la comunidad e investigación. En tal acción, y teniendo en consideración los condicionantes socio-económicos, el desarrollo científico- técnico, siendo un hecho social, urge convertirlo en elemento central de la cultura de los pueblos.

Esta posición del autor mencionado nos parece interesante y prometedora, pues la investigación ha sido y seguirá siendo la génesis del desarrollo de los pueblos, tan solo por eso debe ser clave fundamental en la construcción de una nueva cultura comprometida con el quehacer fructífero de su gente. De igual forma, el Instituto de Investigación para el Desarrollo de Francia, en sintonía con lo planteado, observa que la investigación científica está destinada a convertirse en la clave para el logro de los ODS, pues generará conocimientos y datos creíbles, propondrá soluciones innovadoras en forma de proyectos, evaluará sus progresos y dará una lectura

de sus logros. A su vez, subraya que la investigación cobrará mayor impacto en los países en vías de desarrollo, los cuales son más vulnerables a los factores distorsionantes de su progreso; por tanto, la investigación debe considerar sus propias características.

Respecto a esto último, cabe acotar una opinión del Dr. Ayala Mora (2015) exrector de la Universidad Andina Simón Bolívar al observar que ninguna investigación será pertinente, sino se parte de una reflexión acerca del conocimiento que se requiere y se debe desarrollar desde nuestras propias realidades.

Lo anteriormente señalado nos lleva a considerar lo planteado por Parent (2003) cuando indica que la universidad no solo es un lugar físico con todo lo necesario para funcionar, es un sistema humano compuesto por estudiantes, docentes, autoridades, personal administrativo y técnico, ciencias, vinculación social, docencia, investigación y sobre todo reflexión, ante los problemas que aquejan la región en la cual está inmersa. Es una fuerza social, es la voz y conciencia de la sociedad en la cual se construye el conocimiento a través de la investigación permanente para nutrir la docencia y ser pertinente ante la sociedad. Por tanto, la Universidad lo será realmente cuando sus profesores se conviertan en auscultares de la realidad, de su realidad y lo transmitan a sus estudiantes y enriquezcan sus cátedras a través de la investigación fecunda.

Ese es el compromiso de nuestra Universidad, construir el conocimiento, por medio de sus estudiantes y docentes investigadores, con el propósito de sentar las bases para un mejoramiento progresivo de las realidades sociales de nuestro país. Y en ese derrotero no solo lo construye, sino que lo difunde a través de esta nuestra revista al servicio de la colectividad ecuatoriana.

Este Vol. 10 Núm. 1, se enaltece al presentar a la consideración del público 9 artículos científicos y un ensayo. En primer lugar se tiene el artículo titulado: *Envejecimiento en Brasil: los derechos de los adultos mayores y la educación*. El objetivo de esta investigación es mapear la ocurrencia de las políticas educativas a través del análisis textual de marcos legales y documentos formales relacionados con las personas mayores y la educación en Brasil. Seguidamente se presenta la investigación denominada *Desarrollo profesional continuo de docentes para actividades en los Institutos Tecnológicos*: una revisión literaria, cuyo objetivo es promover el Desarrollo Profesional Continuo (DPC), lo cual implica aquellas actividades que desarrollan las habilidades, el conocimiento, la experiencia y otras características de un individuo como un docente.

En tercer término, se proyecta la investigación *Propuesta de formación docente para incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y cognición social de alumnos que estudian en pandemia*. Su objetivo es diseñar una propuesta en tal dirección que será de gran ayuda para las IES a nivel mundial, de cara a problemáticas actuales y



futuras. Como cuarto artículo se publica el artículo *Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura, Medellín*. En este se analizan los usos pedagógicos de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia, comparando prácticas docentes anteriores a la pandemia con las que se realizaron durante las restricciones adoptadas por los gobiernos para los centros educativos

Como quinto trabajo se presenta el artículo denominado *El pensamiento de Hannah Arendt sobre el totalitarismo en el siglo XX antes de la revolución*. Su objetivo es conocer el pensamiento de Hannah Arendt sobre el totalitarismo en el siglo XX antes de la Revolución francesa. El totalitarismo es visto por Hannah Arendt como un ejercicio del poder, el cual no tiene cabida la distinción entre clases sociales o donde funcione un sistema de partidos.

El artículo *Aplicación de metodologías activas en modalidad e-learning en el año 2022: caso carrera de comunicación de la Universidad de Guayaquil* nace de la necesidad de analizar la aplicación de las metodologías activas como parte del desempeño docente en la modalidad e-learning, abordando a los estudiantes y profesores de la carrera comunicación de la Universidad de Guayaquil. Mientras que la investigación *El método lúdico como estrategia determinante para el aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones* se plantea implementar el método lúdico para el aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones; estas estrategias lúdicas intervienen como métodos o técnicas utilizados por el docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Seguridad y componentes nativos en una aplicación híbrida es el nombre del octavo trabajo, este presenta el desarrollo de una aplicación híbrida que integra la aplicación móvil a un conjunto de funcionalidades de un módulo CRM previamente construido. La aplicación móvil contiene además un componente de seguridad de dos factores que combina una autenticación biométrica y una autenticación por conocimiento.

Como artículo final se publica *Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica*. El objetivo del mismo es resaltar y describir los beneficios que se desprenden de la aplicación de estrategias lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica en Ecuador. Por último, se presenta un ensayo cuyo título es *La sucesión en la empresa familiar: guía metodológica*, cuyo objetivo primordial es el diseño de una guía metodológica contentiva de las pautas a seguir para garantizar la realización de un proceso sucesorio exitoso.

Estas investigaciones han sido fruto del esfuerzo académico desarrollado por investigadores de distintas universidades, tanto nacionales como internacionales, así como de índole independiente, las mismas han aprobado las pruebas de

rigurosidad científica aplicadas por nuestra universidad a través de los revisores autorizados. Estamos seguros que serán objeto de una lectura acuciosa por parte del público científico e interesados en cada una de las materias expuestas.

Referencias

- Ayala, E. (2015). La investigación científica en las universidades ecuatorianas. *Anales. Revista de la Universidad de Cuenca*, (57), 61-72. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/anales/article/view/788>
- Cosme, J. (2018). Los objetivos de desarrollo sostenible y la academia. *Medisan*. 22(8). <https://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/2287/html>
- Instituto de Investigación para el desarrollo de Francia. (2020). *La investigación al servicio del desarrollo, 17 objetivos para un futuro sostenible*. <https://es.ird.fr/la-investigacion-al-servicio-del-desarrollo-17-objetivos-para-un-futuro-sostenible>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/acerca-la-agenda-2030-desarrollo-sostenible>.
- Parent, J. (2003). La Universidad, hoy y mañana. *La Colmena*, (37), 3-14. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6425>





Envejecimiento en Brasil: los derechos de los adultos mayores y la educación

Aging in Brazil: the rights of the older adults and education

Fecha de recepción: 2022-07-02 • Fecha de aceptación: 2022-10-18 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Maíra Rocha Santos¹

Universidade de Brasília, Brasil

rpmaira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9880-6082>

Marília Miranda Forte Gomes²

Universidade de Brasília, Brasil

mariliamfg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8584-9676>

Leides Barroso Azevedo Moura³

Universidade de Brasília, Brasil

leidesm74@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1208-4569>

Resumen

El proceso de transición demográfica ha generado interrogantes sobre el envejecimiento poblacional, así como llamar la atención de organismos internacionales y gestores de políticas públicas para generar programas que aborden esta realidad. La persona mayor, como nuevo protagonista social, pone en entredicho la necesidad de transitar por un “proceso de envejecimiento exitoso”. De esta

manera, las oportunidades educativas se convierten en opciones liberadoras para este grupo, ayudándolos a mantenerse activos, productivos e insertos en la sociedad. Este trabajo tuvo como objetivo mapear la ocurrencia de las políticas educativas a través del análisis textual de marcos legales y documentos formales relacionados con las personas mayores y la educación en Brasil. Como resultado, se observó la orientación genérica del Ministerio de Educación en relación con el grupo de adultos mayores, ya que las premisas educativas del Plan Nacional de Educación solo mencionan jóvenes y adultos. Con esto se evidencia la falta de un proyecto didáctico coherente dirigido específicamente a las personas mayores. La imagen negativa de los adultos mayores en Brasil, que perdieron su protagonismo después de tantos años de analfabetismo, puede ser institucionalizada.

Palabras clave: educación, envejecimiento de la población, mayores, política gubernamental

Abstract

The demographic transition process has generated questions about population aging, as well as drawing the attention of international organizations and public policy managers to generate programs that address this reality. The older adults, as a new social protagonist, questions the need to go through a “successful aging process”. In this way, educational opportunities become liberating options for this group, helping them to remain active, productive, and inserted in society. This work aimed to map the occurrence of educational policies, through the textual analysis of legal frameworks and formal documents related to the Elderly and Education in Brazil. As a result, the generic orientation of the Ministry of Education in relation to the group of older adults was observed, since the educational premises of the National Education Plan only mention Youth and Adults. This is evidenced by the lack of a coherent didactic project aimed specifically at the group. The negative image of the elderly in Brazil, who lost their role after so many years of illiteracy, can be institutionalized.

Keywords: education, aging population, majors, government policy

Introducción

El envejecimiento de la población ya alcanzó a los brasileños y puede explicarse por la transición demográfica (Vieira y Dias, 2020; Dias et al., 2017). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), para el año 2025 Brasil será el sexto en el mundo en número de mayores y, según la PNAD/2017, el país ya cuenta con 30,2 millones de adultos mayores.

Fue el proceso de transición demográfica mundial el que comenzó a plantear interrogantes sobre el envejecimiento poblacional, así como a llamar la atención de organismos internacionales y gestores de políticas públicas para la creación de programas que contemplaran esta nueva realidad (Barsukov, 2019; Duarte et al., 2016). Tanto las acciones lideradas por la Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU), como las de otros organismos internacionales fueron fundamentales para que Brasil reflexionara sobre el nuevo escenario del envejecimiento, construyendo programas y consolidando políticas y leyes necesarias para garantizar los derechos de los adultos mayores (De Melo & de Aguiar, 2020; Organización de las Naciones Unidas, 2002).

Sin embargo, Brasil tardó mucho en empezar a caminar hacia esa realidad y apenas una década después de la Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, y de un número ya expresivo de mayores en el país, se estableció la Política Nacional del Mayor – PNI (1994), a través de Ley N.º 8.842, de 4 de enero de 1994. Además del PNI, se consolidó el Estatuto del Mayor (2003), y finalmente, la creación de la Ley N.º Consejo Nacional del Mayor – CNI (2004) para monitorear las políticas públicas dirigidas al grupo.

La persona mayor, como nuevo protagonista social, emerge en este contexto y plantea la necesidad de transitar por un “envejecimiento exitoso” a pesar de la dependencia del individuo de la vejez por motivos de salud y disminución de la capacidad funcional (Jylhävä et al., 2019).

Así, en lo que se refiere a este nuevo contexto de envejecimiento humano, el mayor necesita ir más allá de preocuparse por aspectos relacionados con el cuerpo, como el cuidado y el ejercicio para prolongar la vida y la salud. Los estudiosos han encontrado que se debe prestar atención a otras dimensiones de la vida, como estimular la actividad mental e intelectual a través de la educación formal (Balduino et al., 2019). En este contexto, las oportunidades educativas se convierten en opciones liberadoras para este grupo, ayudándolos a mantenerse activos, productivos e insertos en la sociedad.

Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo mapear la ocurrencia de las políticas educativas, a través del análisis textual de marcos legales y documentos formales relacionados con las alcaldías y la educación en el país. De esta forma, será posible comprender cómo se presenta esta cuestión a los adultos mayores en Brasil, ya que estimular la dimensión intelectual es uno de los factores que contribuyen para el envejecimiento exitoso de los ciudadanos.

Metodología

Con base en los pasos del análisis del discurso de Bardin (1977), el autor extrajo fragmentos de texto de cada documento analizado que mencionaba a los mayores y la educación. Para el análisis

de documentos se utilizaron los siguientes materiales: Plan Educativo Nacional (PNE) (2001-2011) aprobado por Ley 10.172, el 9 de enero de 2001 (Decreto-Ley N.º 10.172, 2001), el PNE (2014-2024) aprobado por LEY N.º 13.005, de 25 de junio de 2014 (Decreto-Ley N.º 13.005 de 2014), la Política Nacional del Adulto Mayor (Decreto-Ley N.º 8.842 de 1994) y el Estatuto del Adulto Mayor (Decreto-Ley 10.740 de 2003).

Se encontraron 47 párrafos relevantes al tema que fueron categorizados de la siguiente manera: Lineamientos para la Educación Superior (4 párrafos), Lineamientos para la Educación de Jóvenes y Adultos (25 párrafos), Lineamientos para la Educación a Distancia (4 párrafos), Lineamientos para la formación y valoración de un Docente de la profesión docente (3 párrafos), Lineamientos para el Financiamiento de este grupo (2 párrafos), Cursos de formación tecnológica (1 párrafo), Inserción del tema en los currículos (2 párrafos), Desarrollo de material didáctico - (2 párrafos) y Cultural y actividades de ocio (4 párrafos).

Los datos fueron ingresados en Iramuteq 0.7. IRAMUTEQ (Interfaz de *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) (www.iramuteq.org), un programa gratuito basado en el entorno estadístico del software R y en el lenguaje python (www.python.org), que permite diferentes tratamientos y análisis estadísticos de textos.

Se realizaron análisis del tipo: Clasificación Jerárquica Descendente (CHD), Análisis de Similitud y Nube de Palabras. En el análisis CHD existe una agrupación de segmentos textuales y sus vocabularios que, con base en la correlación, se organizan en clases con jerarquía. Cada clase presentada categorizará una idea del segmento de texto analizado. El análisis de similitud, por su parte, ayuda en la investigación de las palabras que son aproximadas, revelando el significado de estas, así como de aquellas que se encuentran próximas entre sí en el discurso. Finalmente, la nube de palabras que permite identificar, con base en la frecuencia, la relevancia de las palabras en el contexto analizado (Salviati, 2017).

Resultados

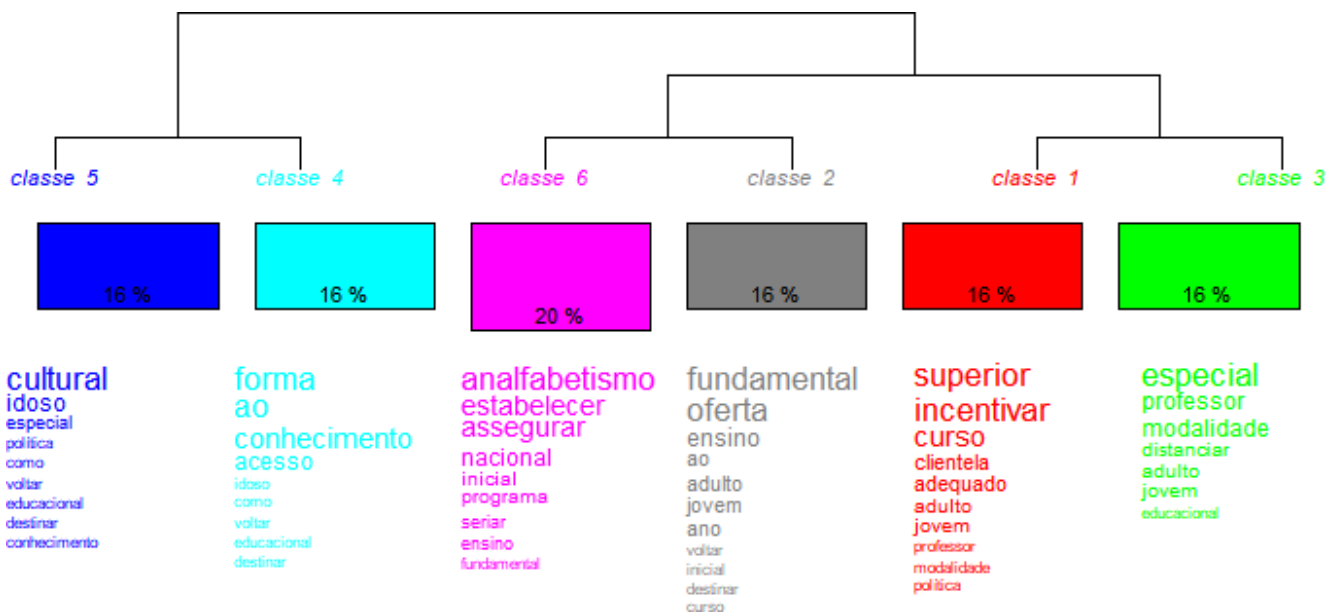
3.1 Clasificación Jerárquica Descendente (CHD)

En el análisis de Clasificación Jerárquica Descendente (CHD) se encontraron 32 segmentos de texto. Cada uno es un conjunto de aproximadamente tres líneas del corpus textual. Se obtuvo un aprovechamiento del 78,12 % del texto, lo que significa que el análisis es válido, ya que es superior al 70 % (Santos et al., 2017).

Se encontraron seis clases, quedando así divididas: clase 1, con 16 % de representación de los segmentos de texto utilizados, clase 2, con 16 %, clase 3, con 16 %, clase 4, con 16 %, clase 5, con 16 % y clase 6 con 20 %. Cada clase consta de las palabras más frecuentes (f) y sus respectivas chi-cuadrado (χ^2), garantizando la validez de cada clase presentada según la *Figura 1*.

Figura 1

CHD - Clases de Palabras



A partir de los resultados informados es posible renombrar las clases de acuerdo con el tema de los segmentos de texto presentados: la clase 5 puede denominarse *cultura*, ya que concentra la visión de la legislación (Estatuto del Adulto Mayor (2003) y Política Nacional del Adulto Mayor (1994) sobre la educación y la clase 4, como *formas de acceso*, representando la preocupación por brindar condiciones para que las personas mayores tengan acceso a la educación. La clase 6 puede ser clasificada como *medidas contra la educación*, en cuanto se relaciona con acciones de formación docente y ampliación de la oferta de los grados iniciales en el PNE (2014) para el grupo analizado. La clase 2, denominada como *medidas de ampliación de la educación fundamental*, al garantizar la provisión de este nivel de educación a los adultos mayores.

Clase 1, como *medidas para la educación superior*, incentivando al grupo a mejorar su nivel educativo, y clase 3, como *educación especial*, condensando las premisas para una modalidad diferenciada de educación para el grupo como es la educación a distancia, la extensión y los currículos flexibles.

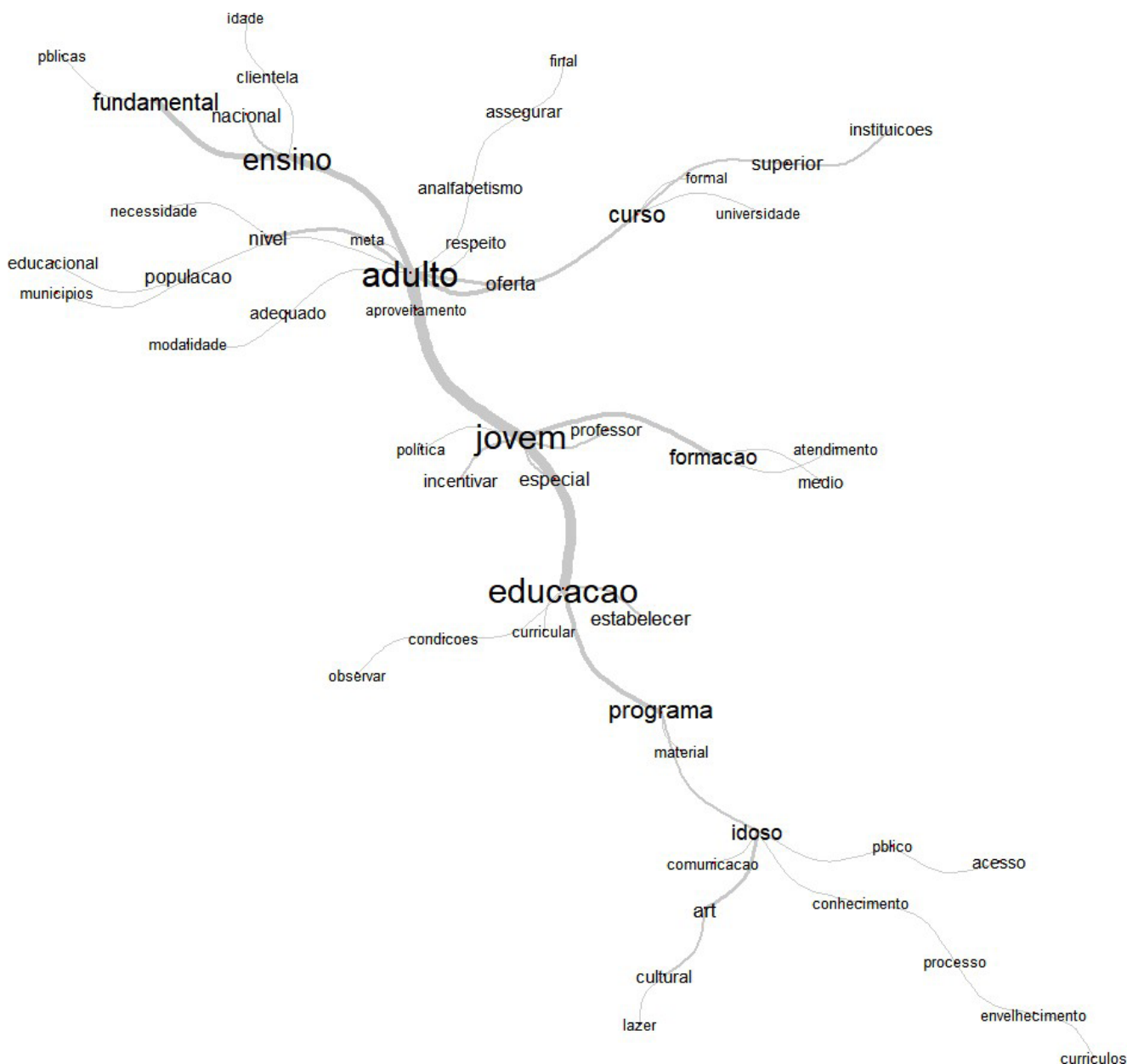
Cabe señalar que la clase 6: *medidas contra el analfabetismo*, tiene el 20 % de la representatividad de las acciones dirigidas al grupo analizado, revelando el enfoque de los gestores gubernamentales en las estrategias para erradicar el analfabetismo en la población estudiada.

3.2 Análisis de similitud

Como resultado de la *Figura 2* es notable el alejamiento de los adultos mayores del eje educación-jóvenes-adultos, mostrando claramente que el contenido de las políticas educativas acerca a los adultos y jóvenes a los procesos educativos, mientras que los adultos mayores quedan relegados.

Figura 2

Árbol de la Similitud



La palabra educación está en medio del árbol de similitudes, revelando el tema central del estudio. Las palabras *joven* y *adulto* son las ramas más gruesas, indicando una relación más fuerte con la palabra *educación*. Para los jóvenes, hay palabras relacionadas con políticas de fomento y acciones de formación de docentes que atienden a esta categoría de estudiantes. La palabra *promedio* se refiere al nivel de educación; *bachillerato*, escolaridad propuesta para el grupo.

En el universo de la palabra *adulto* se concentran las acciones de la educación superior, la educación básica y la erradicación del analfabetismo. Otras palabras relacionadas con este

Idoso también aparece, pero con menor frecuencia que las palabras mencionadas anteriormente, mostrando menor relevancia del grupo dentro del tema estudiado.

Discusión

Los resultados de la investigación del contenido de dos documentos normativos de este trabajo: La Política Nacional del Adulto Mayor - PNI (1994), el Estatuto del Adulto Mayor (2003) y el Plan Nacional de Educación - PNE (2001; 2014), mostrarán que la educación tiene un significado genérico en relación con los grupos de adultos mayores, época en que las referencias del Plan Nacional de Educación hacían alusión únicamente a la educación de jóvenes y adultos. Estos documentos se refieren al grupo de adultos mayores con poco sentido de promoción de cursos gratuitos, a saber “incentivando a universidades y organizaciones no gubernamentales a ofrecer cursos para adultos mayores” en todo el corpus textual analizado en el PNE (2001), en un contexto informal de educación para el grupo.

Este resultado corrobora la realidad del país, en la que Garrido y Menezes (2002) destacan que, en Brasil, los centros comunitarios, clubes y parroquias no prestan un servicio importante a la comunidad de adultos mayores en cuanto a cursos gratuitos y actividades recreativas para el grupo. En el contexto de la salud, los mismos autores muestran que el Ministerio de Educación y Cultura reconoce la geriatría como especialidad de residencia médica en el área de la salud mental y la Asociación Brasileña de Psiquiatría creó el Departamento de Psicogeriatría; reflejando, además de una perspectiva favorable, no que un número creciente de profesionales tengan acceso a atender las situaciones sociales, educativas y económicas que afectan a la población adulta mayor y estaría de acuerdo con las políticas previstas en la Ley y Estatuto de los Adultos Mayores (Garrido y Menezes, 2002).

Sin embargo, la preocupación del Estado por una vida activa y saludable de los adultos mayores se concentra en el área de la salud, ya que el propio Ministerio de Educación no hace referencia al grupo en el PNE, demostrando una falta de atención cuando el área es la educación. Para este Ministerio, los adultos mayores no son mencionados directamente en los documentos rectores de las políticas públicas de educación formal. Se notó que los adultos mayores fueron clasificados en la misma categoría *jóvenes y adultos*, sin políticas específicas para ese grupo. Así, al comparar los documentos, fue necesario elegir los objetivos del PNE dirigidos a jóvenes de 15 años y más y adultos, ya que los adultos mayores no estaban incluidos como categoría objetiva de las políticas.

El término *adulto mayor* aparece únicamente en la legislación dirigida al colectivo (Estatuto y Política Nacional del Adulto Mayor) y estos documentos no se enfocan exclusivamente en la educación formal. Este hecho se puede verificar a partir de los resultados de la clase 5 (cultura), del análisis de contenido, que trata sobre la construcción del concepto de envejecimiento y la participación social de los adultos mayores. Y también en la clase 4 (formas de acceso) que trata sobre la adecuación de los planes de estudios para ayudar a las personas mayores en el aprendizaje. Sobre todo, el acceso de este individuo al conocimiento por diversas vías, como la extensión, los cursos diferenciados o la creación de universidades abiertas al grupo y no a la educación formal en forma de política pública.

El PNE, documento que representa la dimensión de la educación en este trabajo, concentró información de las clases 1 (medidas para la educación superior), 2 (medidas para la ampliación de la educación primaria) y 6 (medidas contra la alfabetización). Los documentos referentes a los derechos de las personas mayores, es decir, los marcos legales del grupo, tienen clases 4 (formas de acceso) y 5 (cultura). Finalmente, solo la clase 3 (educación especial) tiene información extraída de todos los documentos, revelando preocupaciones similares entre los materiales analizados.

En las demás clases encontradas, los adultos mayores son tratados como *Adultos* y todos están vinculados a la planificación de políticas educativas, a saber: medidas de educación superior, ampliación de la educación básica y erradicación del analfabetismo, todos vinculados a índices que necesitan refuerzo numérico para demostrar la evolución educativa del país.

Para Bardin (1977) la ausencia de mención del adulto mayor en los documentos analizados está cargada de significado, reflejando olvido, descuido o desinterés, debilitando la importancia del individuo en un contexto dado. Así, la falta de la palabra *adulto mayor* en la política educativa refleja la discriminación por edad presente en la educación brasileña. Este resultado destaca las discusiones edadistas sobre el grupo, vinculando el concepto de anciano a los estereotipos y la discriminación contra las personas que son etiquetadas como *viejas*, así como el racismo y el sexismo basado en el color de la piel y el género (Butler, 1975; World Health Organization, 2015).

El ageísmo se materializa en esta ausencia de un proyecto didáctico y coherente específicamente dirigido a los adultos mayores en la educación en Brasil. Los adultos mayores no fueron priorizados en la agenda de las políticas educativas formales, revelando que no suelen ser recordados en el campo educativo por estar fuera del contexto laboral o muy cerca de la jubilación (Lebrão, 2007).

La ausencia de un proyecto didáctico coherente, dirigido específicamente a los adultos mayores, también es abordada por Navarro y Kimiko (2009) quienes destacan las acciones dirigidas a la educación de adultos, con el objetivo de reparar el analfabetismo histórico y preparar una fuerza de trabajo aún en edad productiva.

Se puede ver que la discriminación social por edad impregna el discurso de las políticas educativas brasileñas. Es necesario tratar con dignidad a las personas mayores, interviniendo en los procesos de envejecimiento con medidas educativas que les enseñen a prevenir enfermedades ya ser más activos e integrados. Está al alcance de todos manifestarse en entornos sociales, culturales y económicos, cambiando la imagen, los mitos y las distorsiones presentes en el contexto del envejecimiento y combatiendo el ageísmo actual (Butler, 1975).

Así, es imperativo pensar en el adulto mayor como un ser activo que está conformando el tejido social por más tiempo. Aprovechar su autoridad, respetar sus conocimientos, su experiencia e insertarlos cada vez más en la sociedad de forma digna y activa. El contexto educativo es uno de estos puntos a observar y debe priorizar las premisas del envejecimiento activo con calidad de vida (Salmazo-Silva & De Lima, 2012).



En el escenario internacional ya es posible observar este movimiento de la OMS que redefinió que el envejecimiento saludable es más que la ausencia de enfermedades, es la vivencia de la vejez con calidad de vida. Y que, para la mayoría de las personas mayores, el mantenimiento de la capacidad funcional es crucial. Así, el enfoque social demanda la construcción de ambientes favorables para las personas mayores, a partir de una transformación de los sistemas de salud y educación que reemplacen modelos basados en la exclusión por la provisión de cuidados integrales enfocados en las necesidades de estas personas mayores (World Health Organization, 2015).

La educación para la justicia social involucra la justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2016) y esto implica el acceso de personas de todas las edades a la educación, lo que debe ser contemplado en los planes y políticas brasileñas para la construcción de proyectos pedagógicos emancipadores y transformadores, tomando como parámetro una sociedad que necesita envejecer activa y críticamente.

Se observa, entonces, la importancia y urgencia de la acción de los gestores públicos, así como los recursos económicos en el área educativa para este grupo etario. Gestores que destaquen la realidad de esta población para que se abra el camino a una educación formal que ayude en una mejor calidad de vida de los adultos mayores (de Andrade et al., 2019).

Conclusiones

Aunque los resultados hayan convergido interés únicamente cuando el tema está relacionado con la educación especial de los adultos mayores y no directamente con su educación formal, se constató que el seguimiento de las políticas públicas educativas en Brasil es importante. Se observó que la educación formal se presenta como una posibilidad de mejorar la calidad de vida, la contribución social de los adultos mayores, además de su permanencia en el mercado de trabajo ante el nuevo contexto de longevidad.

La imagen negativa de los adultos mayores en Brasil, que perdieron su rol después de tantos años de analfabetismo, puede institucionalizarse. El pensamiento de que este anciano ya no aporta y es obsoleto para la sociedad necesita cambiar. Para ello, es fundamental descubrir todo aquello que se ha convertido en barrera y prejuicio al pensar al adulto mayor como un individuo que no tiene derecho a la educación.

El cambio de cultura de la sociedad y la implementación de un plan de educación formal son cruciales para la deconstrucción progresiva de esta imagen hacia el fortalecimiento del adulto mayor como individuo capaz, productivo y presente en la sociedad actual.

Referencias

- Balduino, E., Alvarez, B., de Sousa, L., Martinelli, E., & Cecato, J. (2019). The “SuperAgers” construct in clinical practice: neuropsychological assessment of illiterate and educated elderly. *International Psychogeriatrics*, 32(2), 191-198. <https://doi.org/10.1017/S1041610219001364>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Barsukov, V. (2019). From the Demographic Dividend to Population Ageing: World Trends in the System-Wide Transition. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 12(4), 167-182. <https://doi.org/10.15838/esc.2019.4.64.11>
- Butler, R. (1975). Psychiatry and the elderly: An overview. *The American Journal of Psychiatry*, 132(9), 893–900. <https://doi.org/10.1176/ajp.132.9.893>
- de Andrade, M., de Medeiros, E., Meleiro, S., & Rodrigues, I. (2019). Education and public policies for the elderly. In *EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 2999-3003). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.0802>
- de Melo, F., & de Aguiar, T. (2020). Direitos da Pessoa Idosa no Brasil: Uma Revisão Sistemática. *Humanidades y Inovação, Brasil*, 7(2), 223-232. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1624>
- de Sousa Santos, B. (2016). *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. Cortez Editora.
- Dias, L., Turra, C., & Wajnman, S. (2017). A contribuição dos nascimentos e óbitos para o envelhecimento populacional no Brasil, 1950 a 2100. *Revista Latinoamericana de Población*, 11(20), 37-54. <https://doi.org/10.31406/relap2017.v11.i1.n20.2>
- Duarte, G., Gouveia, A., & Andrade, A. (2016). Desafios das políticas públicas no cenário de transição demográfica e mudanças sociais no Brasil. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 21(61), 309-320. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0136>
- Garrido, R., & Menezes, P. (2002). O Brasil está envelhecendo: boas e más notícias por uma perspectiva epidemiológica. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 24, 3-6. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462002000500002>
- Jylhävä, J., Jiang, M., Foebel, A. D., Pedersen, N., & Hägg, S. (2019). Can markers of biological age predict dependency in old age?. *Biogerontology*, 20(3), 321-329. <https://doi.org/10.1007/s10522-019-09795-5>
- Lebrão, M. (2007). O envelhecimento no Brasil: aspectos da transição demográfica e epidemiológica. *Saúde coletiva*, 4(17), 135-140. <https://www.redalyc.org/pdf/842/84201703.pdf>

- Navarro, E., & Kimiko, A. (2009). Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? *Revista HISTEDBR On-line*, 9(33e), 225-237. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639537>
- Organización de las Naciones Unidas. (2002). *Madrid Plan of Action and its Implementation*. ONU. <https://www.un.org/development/desa/ageing/madrid-plan-of-action-and-its-implementation.html>
- Presidência da República. (1994). *LEI Nº 8.842, DE 4 DE JANEIRO DE 1994*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm
- Presidência da República. (2001). *LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Presidência da República. (2003). *LEI No 10.740, DE 1º DE OUTUBRO DE 2003*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.740.htm
- Presidência da República. (2014). *LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Salmazo-Silva, H., & Machado, A. (2012). Gestão da atenção ao idoso: possibilidades e desafios no campo da Gerontologia. *Revista Kairós-Gerontologia*, 15, 503-514. <https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/17319>
- Salviati, M. (2017). *Manual do aplicativo Iramuteq: compilação, organização e notas*.
- Santos, V., Salvador, P., Gomes, A., Rodrigues, C., Tavares, F., Alves, K., & Bezerril, M. (2017). IRAMUTEQ nas pesquisas qualitativas brasileiras da área da saúde: scoping review. *CIAIQ 2017*, 2. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1230>
- Vieira, M., & Dias, V. (2020). Demographic change in Brazil: a study on the impact of aging population on social security. *Revista Evidenciação Contábil e Finanças*, 8(1), 40-61. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-1001.2020v8n1.45463>
- World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*. WHO. <https://library.wur.nl/WebQuery/titel/2176935>

Copyright (2023) © Maíra Rocha Santos, Marília Miranda Forte Gomes y Leides Barroso Azevedo Moura



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Desarrollo profesional continuo de docentes en los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos: una revisión bibliográfica

Continuous professional development of teachers in Higher Technical and Technological Institutes: a bibliographical review

Fecha de recepción: 2022-07-05 • Fecha de aceptación: 2022-10-18 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Diego Bonilla-Jurado¹

Instituto Tecnológico Superior España, Ecuador

diego.bonilla@iste.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4784-7861>

Ruth Narciza Zambrano Pintado²

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

ruthzambrano@uti.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4609-4738>

Hugo Luis Moncayo Cueva³

Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

hugomoncayo@uti.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3584-0646>

Resumen

El desarrollo profesional se ha convertido en una parte clave del desarrollo de los recursos humanos en la educación, el liderazgo y la gestión educativa. Por ello, el Desarrollo Profesional Continuo (DPC) implica aquellas actividades que desarrollan las habilidades, el conocimiento, la experiencia y otras características de un individuo como un docente. Se realizó una revisión bibliográfica en Web of Science y Scopus que son las bases de alto impacto mejor reconocidas a nivel mundial y

se añadió la base Eric que es la mayor base especializada en educación disponible en línea, se dividió en categorías donde se sintetizaron los constructos más relevantes del DPC. Se concluyó que, es vital para garantizar que el aprendizaje adicional progrese de una manera estructurada, práctica y relevante, los docentes deben desarrollar activamente una enseñanza técnica continua, a diferencia de la enseñanza teórica con un componente práctico mínimo, se necesita reforzar la práctica, asegurando la construcción colectiva de la cultura de la calidad educativa superior técnica y tecnológica.

Palabras clave: calidad educativa, competencias pedagógicas, docencia técnica y tecnológica, desarrollo profesional continuo (DPC), institutos técnicos y tecnológicos

Abstract

Professional development has become a key part of human resource development in education, leadership and educational management. Therefore, Continuing Professional Development (CPD) implies those activities that develop the skills, knowledge, experience and other characteristics of an individual as a teacher. A bibliographic review was carried out in Web of Science and Scopus, which are the best-recognized high-impact databases worldwide, and the Eric database, which is the largest specialized database in education available online, was added, divided into categories where the constructs were synthesized. most relevant of the DPC. It was concluded that it is vital to ensure that further learning progresses in a structured, practical and relevant way, teachers must actively develop continuous technical teaching, as opposed to theoretical teaching with a minimal practical component, practice needs to be reinforced, ensuring the collective construction of the culture of higher technical and technological educational quality.

Keywords: activity, career development, skills development, teacher, technical school teacher

Introducción

Universalmente es aceptado que el docente es el principal facilitador de todas las actividades educativas que tienen lugar dentro o fuera de la institución. Un docente es una persona en torno a la cual giran todas las actividades y el currículo, en este sentido, la profesión docente tiene una gran importancia en toda sociedad (Mora et al., 2018).

La razón es que la docencia no solo es facilitadora de actividades educativas o curriculares, sino que ayuda a formar personas que se convierten en hacedores de historia para una nación. El docente requiere dos tipos de conocimiento, el de contenido y el pedagógico, también requiere dos tipos de cualidades personales y profesionales (Saleem, 2021). Si un docente combina ambas, en contenido y áreas funcionales, puede lograr sus objetivos y puede llamarse un buen docente o un docente eficaz en el proceso de impartición educativa. La calidad de los docentes es el factor más importante para el aprendizaje de los estudiantes (Martínez et al., 2016). Se acepta globalmente que la enseñanza es una de las profesiones más grandes del mundo en términos de sus miembros. Al igual que otras profesiones, también tiene algunas características especiales.

El desarrollo profesional continuo DPC se refiere a la frecuencia en el cual el docente se va capacitando durante su ejercicio académico. Además, al proceso de seguimiento y documentación de las habilidades, el conocimiento y la experiencia que el docente gana, tanto formal como informalmente mientras trabajan, más allá de cualquier formación inicial. Es un registro de lo que experimentan, aprenden y luego aplican (Srinivasacharlu, 2019). Por lo tanto, el DPC puede definirse de manera integral como el que involucra actividades divergentes en curso (formales, no formales e informales) que apuntan a desarrollar las habilidades intelectuales (dominio cognitivo), la confianza en sí mismo, la actitud, los valores y el interés del formador de docentes (dominio afectivo) y habilidades y competencias (dominio psicomotor) para mejorar la personalidad y desempeñar adecuadamente las responsabilidades de la profesión docente de acuerdo con los tiempos cambiantes y las necesidades de los futuros docentes y la sociedad (Srinivasacharlu, 2019).

Se convierte también en una parte clave del desarrollo de los recursos humanos en la educación y la gestión educativa, debido a que beneficia a individuos, instituciones y organizaciones, y redes y sistemas (Popova et al., 2018). Los docentes, los líderes educativos y los responsables de la formulación de políticas desempeñan un papel vital en las actividades educativas y deben ser fundamentales para los procesos de desarrollo profesional en el campo de la educación. La literatura asociada ilustra que, mientras que la investigación sobre el desarrollo profesional entre docentes y profesores ha sido abundante, los estudios sobre desarrollo profesional para gerentes y administradores educativos han sido limitados (Nguyen, 2019).

Se vive en un mundo cada vez más globalizado, donde los países están sujetos a cambios económicos, políticos y tecnológicos masivos. La educación también está experimentando rápidas transformaciones bajo los efectos de la globalización. Sin embargo, a pesar de su importancia en la configuración del futuro, la educación no siempre se analiza de acuerdo con los parámetros que han arrojado resultados de alta calidad en ciertos sistemas educativos (Lay et al., 2020). Las

políticas locales aún prevalecen sobre el conocimiento científico para determinar la dirección de la mayoría de las naciones con respecto a la educación.

Las naciones de todo el mundo están actualmente embarcadas en profundas reformas de sus sistemas educativos (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015). Uno de los cambios más sustanciales introducidos se relaciona con la transformación dramática en los tipos y la naturaleza de los resultados de aprendizaje que se esperan de los estudiantes (Popova et al., 2022). En muchos países se han establecido metas de aprendizaje ambiciosas que incluyen resultados, tanto académicos, como no académicos.

El propósito de la educación de hoy no es simplemente brindar conocimientos sobre las asignaturas y preparar a los estudiantes para sus futuras carreras profesionales. El propósito es más bien educar a los ciudadanos del siglo XXI: aprendices activos, autodirigidos, seguros y preocupados, competentes, no solo cognitivamente, sino también emocional, social y tecnológicamente (Popova et al., 2022). También es importante educar a estudiantes que sean capaces de tomar decisiones responsables, equipándolos con las llamadas competencias y habilidades del siglo XXI (capaces de pensar de forma crítica y creativa, de comunicarse y colaborar con otros de manera efectiva, conscientes de los problemas globales y transculturales) (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015).

El desarrollo profesional docente se ha conectado muy estrechamente con muchos esfuerzos de mejora escolar en todo el mundo. En los últimos años se ha percibido una necesidad cada vez más urgente de más oportunidades de desarrollo profesional, junto con la garantía de que los programas son de alta calidad y efectivos (Hrastinski, 2021). De hecho, se comprende que si se quiere que las escuelas ofrezcan oportunidades de aprendizaje más poderosas para los estudiantes, deben ofrecer oportunidades de aprendizaje más poderosas para los docentes, oportunidades que se basen en una concepción de aprender a enseñar como un proceso de por vida, aceptado como un esfuerzo y diseñado en torno a un continuo de aprendizaje docente (Borko et al., 2010). Al adoptar esta visión ampliada del aprendizaje docente y la práctica profesional, las reformas educativas en todas las disciplinas y en todos los niveles de grado enfatizan la necesidad de que los educadores participen en programas de desarrollo profesional que aumenten su conocimiento, mejoren su práctica, y, en última instancia, fomenten el aprendizaje de los estudiantes y sus logros.

Hay diferentes maneras de definir el DPC, una de ellas es que podría concebirse como un mecanismo esencial para mejorar el conocimiento y las prácticas de instrucción de los docentes a través de programas cuidadosamente diseñados (Loaiza & Andrade, 2021). De la misma manera, se considera al DPC como un proceso a través del cual los docentes aprenden, aprenden a aprender y transforman sus conocimientos, competencias y habilidades en práctica, con miras a mejorar el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Otros estudios, perciben el desarrollo profesional de los docentes como un vehículo clave a través del cual se mejora la enseñanza, y, por lo tanto, mejora el rendimiento de los estudiantes (Lay et al., 2020).

Es importante que el DPC se aplique en los departamentos de educación continua por parte de los ITT agrupando las políticas internas en lo referente a la vinculación con sociedad y la elaboración

de mallas curriculares, utilizando la metodología triple hélice fomentada por el gobierno desde el año 2013, etc. El ente regulador de que se cumplan todas estas disposiciones es el IES (Instituciones de Educación Superior) permitiendo la recategorización universitaria A y B. (Bonilla-Jurado et al., 2019)

Existen estudios (Arroba et al., 2022) que brindan instrumentos que ayudaran a medir el las capacidades digitales y como las habilidades de los estudiantes de ITT, así corroborar si ellos están preparados para los retos y profesiones tecnológicas que en el futuro los estudiantes se encontrarán en su camino académico. Todo parte de una reestructuración curricular (Bonilla-Jurado et al., 2018) cuando realizo un estudio del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) para medir el nivel de satisfacción de los estudiantes, al visualizar la correlación de Spearman encontró que todas las planificaciones de los docentes debían ser replanteadas y reformuladas, si se quería desarrollar procesos cognitivos estimulantes para los estudiantes.

En general, se acepta entre los formadores de docentes, académicos e investigadores que el desarrollo profesional docente es un componente importante para el éxito de cualquier reforma prevista para un sistema educativo (Loaiza & Andrade, 2021). Todos los países del mundo tienen formas de DPC. La razón de tener tal iniciativa es que los docentes enfrentan desafíos derivados de los cambios que se están produciendo en los sistemas educativos (Ruè, 2015). Los cambios van desde el conocimiento de la materia y los enfoques pedagógicos, hasta el uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben desarrollarse continuamente para mantenerlos actualizados sobre las tendencias educativas nacionales e internacionales. En tal sentido, el objetivo de estudio es describir las necesidades e importancia del desarrollo profesional continuo.

Metodología

En el presente estudio se aplicó una revisión integradora de literatura en donde sintetizaron publicaciones sobre un tema para describir perspectivas. Esta revisión proporciona una mejor comprensión de las necesidades e importancia del desarrollo profesional continuo.

La búsqueda bibliográfica para la revisión se realizó en diciembre de 2021, se realizó una búsqueda bibliográfica amplia, no limitada a determinadas fuentes de publicación o años, por lo que se obtuvo una muestra de 24 documentos aplicados en la investigación. La búsqueda se centró en artículos de revistas, porque estos suelen ser de alta calidad y porque son rigurosamente revisados por pares. La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Web of Science, Scopus y Eric (ProQuest). La razón para elegir estas bases de datos fue que tienen como objetivo mantener la calidad de la investigación. También se complementan, porque Web of Science y Scopus tienen una cobertura más amplia, mientras que Eric se centra en la educación.

Se formuló a su vez una cadena de búsqueda que combinaba los términos profesores/docentes de lecciones con términos técnicos, es decir, desarrollo profesional, desarrollo profesional continuo (DPC), actividades del DPC y programas del DPC. Se buscó en títulos, resúmenes y palabras clave. La búsqueda en la base de datos arrojó una lista de 52 artículos. Las razones para excluir publicaciones fueron que (1) se mencionó un término técnico, pero no fue el enfoque del artículo



y (2) el artículo no estaba disponible en texto completo. En algunos casos, los resúmenes no proporcionaron suficientes detalles, por lo que fue necesario tomar la decisión final con base en el texto completo. A través de este proceso, 20 artículos fueron seleccionados.

Resultados

La profesión docente en el siglo XXI ve un cambio radical significativo gracias a muchos factores de diferentes matices y al advenimiento de las herramientas digitales como las redes sociales, plataformas educativas (Moodle, mil aulas), blogs de aulas, Apps y softwares. Será un grave error que los formadores de docentes ignoren estos desarrollos y su impacto en la enseñanza. Por lo tanto, se requiere que los docentes se actualicen continuamente y se equipen con habilidades y competencias cada vez mayores para permanecer siempre en la cima de su profesión. Esto puede ser posible, solo si pueden asumir DPC. Por lo tanto, el DPC garantiza los siguientes aspectos:

- a. DPC prepara a los docentes una y otra vez para mantenerse al tanto de los últimos avances;
- b. La profesionalidad de los docentes puede reforzarse mediante una mayor experiencia continua y la formación continua;
- c. Reorienta a los docentes con conocimientos actualizados y los últimos avances en el campo de la educación; y,
- d. Equipa a los docentes con habilidades y competencias digitales cada vez mayores para administrar un entorno de conocimiento hiperconectado (Srinivasacharlu, 2019).

Las investigaciones sobre las necesidades de DPC de los docentes han revelado que, en general, los docentes requieren un desarrollo del conocimiento del contenido pedagógico, aunque también existe una necesidad importante de aprender a hacer frente a los desafíos emergentes en la educación, como la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje y la enseñanza de estudiantes con necesidades especiales. (Abakah et al., 2022). Un estudio menciona que el DPC también tiene un impacto positivo en la vida profesional y personal de los docentes, constató que la formación había influido positivamente en la práctica profesional de los docentes y ayuda a los profesores a repensar sus prácticas de trabajo en el aula, mientras tanto, DPC tiene un efecto positivo en las relaciones personales e íntimas y el desarrollo personal (Siregar, 2018).

A través de DPC se espera que los docentes mantengan y mejoren profesionalmente su

conocimientos y habilidades en la organización de procesos de aprendizaje calificados. El DPC se lleva a cabo de acuerdo con la necesidad de lograr el estándar de competencia y/o mejorar la competencia para que los docentes puedan brindar servicios de educación profesional. El logro y la mejora de las competencias a través del DPC contribuirá a la mejora de la profesionalidad de los docentes y tendrá implicaciones en la adquisición de puntos de crédito para el desarrollo de la carrera docente (Sulistyaningrum & Octoria, 2016).

Se cree que participar en actividades de desarrollo profesional tiene un impacto en la capacidad de los docentes para adquirir y desarrollar habilidades, conocimientos e inteligencia emocional que son absolutamente necesarios para un buen pensamiento, planificación y práctica profesional con sus estudiantes y compañeros de trabajo en cada fase de la vida docente (Syariifah et al., 2019). Se conoce que los docentes perciben ganancias inmediatas relacionadas con la reflexión más profunda sobre su práctica, un impacto a más largo plazo en el conocimiento de los docentes, la práctica reflexiva y los logros de los alumnos. El DPC también tiene un impacto positivo en la vida profesional y personal de los docentes. Se constató que la formación ayuda a los profesores a repensar sus prácticas de trabajo en el aula. Por su parte, el DPC tiene un efecto positivo en las relaciones personales e íntimas y el desarrollo personal (Siregar, 2018).

3.1 Reformas educativas

Reconociendo la importancia del DPC en el éxito de las reformas educativas y la implementación del plan de estudios en particular, los Ministerios de Educación de la mayoría de los países han establecido o estaban en proceso de establecer marcos de DPC para docentes y líderes escolares, con el objetivo de mejorar el conocimiento de los docentes con sus habilidades y valores para mejorar los resultados de aprendizaje y la evaluación de los estudiantes (Mwila et al., 2022).

Por lo tanto, el desarrollo del profesorado se centra en el modelo de proceso sistemático para ser un desarrollo profesional docente continuo que incluye 4 técnicas principales como: 1) capacitación para desarrollar el conocimiento y las habilidades en grupo grande, grupo pequeño, e individual, 2) entrenamiento para desarrollar la habilidad de aplicar el conocimiento en grupos pequeños e individual para proporcionar medición y evaluación del logro de aprendizaje en clase basado en el estándar, 3) supervisión para proporcionar sugerencias al individuo para que pueda proporcionar la medición y evaluación basada en el estándar, y 4) tutoría para cuidar y apoyar en grupos pequeños e individuales para poder aplicar el conocimiento y la habilidad para ser útil al sintetizar los enfoques de Bloom (Junpeng & Tungkasamit, 2014).

Por ejemplo, en Ghana existe la política de Gestión y Desarrollo Profesional Docente Pre-Terciario (PTPDM), que se extrajo de la Ley de Educación de 2008 (Ley 774) para proporcionar algunos estándares y pautas para las actividades de desarrollo profesional de los docentes. Entre otras cosas, la política de PTPDM estipula que todos los programas de desarrollo profesional adopten un enfoque basado en competencias, tanto en la especificación, como en la evaluación del programa. Por lo tanto, las actividades de desarrollo profesional docente deben preparar a los docentes para satisfacer las demandas específicas de la profesión docente y la gestión y las responsabilidades que las acompañan.

Los programas de DPC también deben estar diseñados para reflejar los fines y objetivos de la educación en Ghana (Abakah et al., 2022). Con su implementación, el sistema de promoción docente existente que se basa en años de experiencia docente será suplantado con evidencia de las actividades de desarrollo profesional de los docentes. La participación en actividades de desarrollo profesional debe vincularse al avance profesional de los docentes y la evidencia de crecimiento y logros profesionales para formar la base de la progresión profesional y los premios.

3.2 Diseño de actividades y programas del DPC

El diseño de estos programas de DPC debe basarse en un análisis eficaz de las necesidades que se derive de los currículos, instrucción, contenido y las bases de conocimientos pedagógicos de los docentes, que son marcos conceptuales sobre los que debe basarse el desarrollo profesional. Las investigaciones muestran que los docentes se desempeñan mejor en los programas de desarrollo profesional de cuyo diseño forman parte del desarrollo profesional (Mwila et al., 2022).

Para garantizar que el DPC sea efectivo para tener cambios positivos sostenidos en las prácticas, actividades o programas de los docentes en el aula, es necesario que sean relevantes para las necesidades de los docentes y sus alumnos. Los docentes obtienen conocimientos y comprensión fundamentales durante su formación previa al servicio; sin embargo, tienen necesidades de aprendizaje continuas que se desarrollan en cada etapa de su carrera. Esto hace que sea prudente que las iniciativas de desarrollo profesional apunten a las necesidades específicas de desarrollo de los docentes (Abakah et al., 2022).

Lo que es evidente en tales actividades es que la atención a las necesidades de DPC tiene el potencial de mejorar las prácticas docentes exitosas. Otras necesidades en esta categoría (es decir, necesidades de conocimiento pedagógico) son el deseo de los docentes de promover su conocimiento de la pedagogía crítica, cómo mejorar las habilidades de pensamiento de los estudiantes y las habilidades de evaluación en general (Derakhshan et al., 2020). Además, es necesario resaltar que para que los docentes persistan en su DPC, deben mantenerse actualizados con respecto a la teoría y la práctica en educación. Parece que el hecho de que los docentes mantengan su base de conocimientos actualizada es vital para su desarrollo y el éxito profesional, puede verse facilitado por la inclinación de los docentes hacia diversas formas de investigación y su participación en ellas.

3.3 Importancia del Desarrollo Profesional Continuo

Las habilidades adquiridas se refuerzan en los cursos en servicio junto con los nuevos, por esto, el DPC es importante para mejorar la calidad de la enseñanza. En su trabajo seminal, Joyce y Showers en 1980 encontraron que los maestros podían adquirir nuevos conocimientos y habilidades y usarlos en su práctica educativa cuando se les brindaban las oportunidades adecuadas para aprender (Dornally, 2019). Pese a esto, la incorporación de nuevas ideas que los profesores han aprendido en los programas de DPC puede plantear algunos problemas, ya que los que están en servicio ya han desarrollado sus sistemas de práctica que creen que resolverán de manera óptima los desafíos que enfrentan y a los que están acostumbrados (Peerthy, 2018).

Incluso cuando los futuros docentes reciben una preparación docente de la más alta calidad, no es suficiente, porque el mundo de la enseñanza está cambiando y los entornos en los que trabajan los docentes y las demandas que la sociedad les impone son cada vez más exigentes. Además, se espera que los alumnos se conviertan en aprendices más autónomos y asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje (Omar, 2015). En consecuencia, la educación y el desarrollo profesional de todos los docentes deben verse como una tarea de toda la vida y deben estructurarse y dotarse de recursos en consecuencia.

En muchos países europeos, el DPC se considera un deber profesional de los docentes. Los informes de Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje revelaron que los docentes que reciben más DPC creen que trabajan de manera más eficaz (Peerthy, 2018). Además, DPC tiene como objetivo ayudar a los maestros a mejorar lo que hacen en clase mientras enseñan, no solo lo que saben. De hecho, cuando los maestros hayan adquirido una experiencia y habilidades razonables, estarán adecuadamente equipados para mejorar la calidad de la enseñanza y convertirse en mejores maestros. Brindan claridad sobre las intenciones de aprendizaje y saben cuándo el aprendizaje es correcto o incorrecto (Omar, 2015).

Finalmente, el DPC mejora el conocimiento del contenido pedagógico y los profesores se benefician al pensar en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica real (Peerthy, 2018). El conocimiento del contenido pedagógico trata sobre la selección de temas, formas útiles de presentación, analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones. Eso está en línea con la visión de Kennedy sobre el problema al que se enfrentan los profesores a la hora de transmitir el contenido a los alumnos. Sin embargo, es probable que dependa demasiado de la orientación y el apoyo de expertos, como para dejarlo en manos del personal escolar (Parra, 2014).

Conclusiones

Como conclusión final es necesario que todo docente participe en algún programa de DPC o a la misma vez que cree uno. Esto fortalecerá un nuevo proceso de aprendizaje dual, que será colaborativo para fomentar el crecimiento del docente considerando que se alcancen las destrezas, habilidades y comprensión dándole realce a la practica mas que a la teoría. Participar en actividades DPC tiene un impacto en la capacidad de los docentes para adquirir y desarrollar habilidades, conocimientos e inteligencia emocional que son absolutamente necesarios para un buen pensamiento, planificación y práctica profesional con sus alumnos y compañeros de trabajo en cada fase de la vida docente.

Además, el docente debe articular al DPC con la investigación, el conocimiento y su vinculación con la sociedad basada en tres ejes que son “la internacionalización e institucionalización de la educación dual considerada como el motor esencial del cambio de la matriz productiva a través de centros de investigación, desarrollo e innovación y la articulación de la triple hélice, que es la universidad, la empresa y el Estado.

Finalmente, los docentes deben desarrollar activamente una profesionalidad continua, que se enfoca particularmente en el segundo elemento, que es la publicación científica, a partir de los informes de resultados de investigación. Al realizar el DPC, los docentes tienen la oportunidad de explorar su capacidad para buscar y formular problemas de aprendizaje, encontrar soluciones e implementar las acciones requeridas, así como informar los resultados en forma de artículo científico, lo que finalmente mejorará su competencia pedagógica y profesionalismo.



Referencias

- Abakah, E., Widin, J., & Ameyaw, E. (2022). Continuing Professional Development (CPD) Practices Among Basic School Teachers in the Central Region of Ghana. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221094597>
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 343–355. <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.514>
- Arroba-Freire, E., Bonilla-Jurado, D., Guevara, C., & Ramírez-Casco, A. (2022). An Application of the Digital Competencies Questionnaire in Students of the Business Administration Career of the Instituto Tecnológico Superior España (ISTE). *Journal of Higher Education Theory and Practice*. <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/5711/5417>
- Bonilla-Jurado, D. M., Sampedro Ocampo, C. L., Escobar Camacho, M. A., & MoralePinos, G. J. (2019). Estudio legal y estrategias sobre vinculación universitaria con Icolectividad, Caso Ecuador. *Killkana Sociales*. https://doi.org/https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i2.465
- Bonilla-Jurado, D., Lara, A., Lara, G., & Lara, N. (2018). APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO ESTRATEGIA SIGNIFICATIVA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA. *Universidad Ciencia y Tecnología*. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/60>
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 548–556. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Derakhshan, A., Coombe, C., Zhaleh, K., & Tabatabaeian, M. (2020). Examining the roles of continuing professional development needs and views of research in english language teachers' success. *Test-Ej*, 24(3), 1–27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1275848.pdf>
- Dornally, D. (2019). *Continuing Professional Development (CPD) of Teacher Educators (TEs) within the ecological environment of the island territories of the Organisation of Eastern Caribbean States (OECS)* [Tesis doctoral, University of Liverpool]. https://livrepository.liverpool.ac.uk/3071939/1/200979596_Sept2019.pdf
- Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(2), 138–149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0062>
- Junpeng, P., & Tungkasamit, A. (2014). The Continuing Professional Development of the Assessment through Research-based Learning in Higher Education of Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 737–742. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.474>

- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M., & Kimmons, R. (2020). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.573129>
- Loaiza, M., & Andrade, P. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 63, 161–195. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Martínez, G., Guevara, A., & Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123–134. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.06.gm>
- Mora, E., Bonilla, D., Nuñez, A., & Sarmiento, C. (2018). Inadaptabilidad de los docentes al manejo de plataformas virtuales: Caso EDUCARECUADOR. *Revista Conrado*, 14(62), 39–43. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n62/rc066218.pdf>
- Mwila, K., Namuchana, M., Lufungulo, E. S., Chinemerem, O. G., Mudenda, S., Mangwatu, D., Nangandu, C., & Hikaambo. (2022). Teachers' Continuous Professional Development (Cpd) in Southern African Development Community (Sadc): a Review of Policies, Approaches and Implementation Strategies in Enhancing Teacher Competences. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 5(1), 104–124. <https://doi.org/10.54922/ijehss.2022.0349>
- Nguyen, H. C. (2019). An investigation of professional development among educational policy-makers, institutional leaders and teachers. *Management in Education*, 33(1), 32–36. <https://doi.org/10.1177/0892020618781678>
- Omar, B. (2015). *Developing continuing professional development (CPD) leadership in further education (FE)* [School of Education Edgbaston]. <https://core.ac.uk/download/pdf/33528484.pdf>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155–180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Peerthy, P. (2018). *Continuing professional development and quality of teaching : a case study of State Secondary Schools in Mauritius* [Tesis doctoral, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10062531/>
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2018). *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8572>
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Ruè, J. (2015). El desarrollo profesional docente en educación superior : agenda, referentes y propuestas para su adopción. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 13, 217–236.

- Saleem, A. (2021). Effectiveness Of Continuous Professional Development Program As Perceived By Primary Level Teachers. *İlköğretim Online*, 20(3), 53–72. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.03.06>
- Siregar, H. (2018). Continuing Professional Development (CPD) for Teachers of English. *Lingua, Jurnal Bahasa & Sastra*, 18(2), 134–140.
- Srinivasacharlu, A. (2019). Continuing Professional Development (CPD) of Teacher Educators in 21st Century. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 29–33. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.624>
- Sulistyaningrum, C., & Octoria, D. (2016). Continuous professional development to improve the teachers' competencies. *The 2nd International Conference On Teacher Training and Education Sebelas Maret University*, 2(1), 656–663. <https://jurnal.uns.ac.id/ictte/article/viewFile/7204/6404>
- Syariifah, A., Juniardi, Y., & Syafrizal. (2019). Continuing Professional Development (CPD) Program for English Teachers' Professional Competence in Secondary Subject' Forum of Serang Regency. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 367, 203–206. <https://doi.org/10.2991/icdesa-19.2019.41>

Copyright (2023) © Diego Bonilla-Jurado, Ruth Narciza Zambrano Pintado y Hugo Luis
Moncayo Cueva



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Propuesta de formación docente para incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y cognición social de alumnos que estudian en pandemia

Proposal for teacher training to promote resilience, affective neuroscience and social cognition in students studying in pandemics

Fecha de recepción: 2022-06-23 • Fecha de aceptación: 2022-10-18 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Tibisay Milene Lamus de Rodríguez¹
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador
tlamusd@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2677-7059>

Jennifer Sobeida Moreira-Choez²
Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
jennifer.moreira@utm.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8604-3295>

Graciela Josefina Castro-Castillo³
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador
gcastroc4@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-8776-6890>

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue diseñar una propuesta de formación docente para el incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y cognición social de los alumnos que estudian en

pandemia. Ubicándose en un enfoque cuantitativo, específicamente de carácter descriptivo basado en un proyecto factible que determinó la situación objeto de estudio, que permitió establecer la veracidad y una fase de diseño en la que se instituyó el contenido de la investigación; así mismo, se apoyó en el diseño de campo no experimental con un nivel de metodología positivista. Los sujetos de estudios fueron 46 docentes de diferentes instituciones, quienes personificaron como muestra significativa; para ello, se aplicó un cuestionario con 15 preguntas dicotómicas, posteriormente, se estableció su validez y confiabilidad mediante un análisis. Todo esto permitió visualizar la importancia del incentivo que tiene la resiliencia y la neurociencia, para la adquisición de un aprendizaje cognitivo en los estudiantes. Se concluye que las estrategias, el diseño, planificación y ejecución del docente dentro de los espacios de aprendizaje, son subjetivos a los resultados que se puedan obtener.

Palabras clave: resiliencia, neurociencia afectiva, cognición, pandemia

Abstract

The main objective of this research was to design a teacher training proposal for the incentive of Resilience, affective Neuroscience and social cognition of students studying in a pandemic. Locating in a quantitative approach, specifically of a descriptive nature, based on a feasible project, which determined the situation under study, allowing to establish the veracity and a design phase in which the content of the investigation was instituted, based on a design of non-experimental field and a level of positivist methodology. The same had the participation of 46 classroom teachers from different institutions, who personified as a significant sample, to which a questionnaire containing 15 questions was applied in a dichotomous way to later establish its validity and reliability through an analysis. That allowed data to be collected directly from reality, resulting in the need to present a training proposal for teachers in which Resilience is the main piece for quality education in students in times of pandemic. Since this will help to undermine the concern of an educational praxis that needs continuous and innovative intervention.

Keywords: resilience, affective neuroscience, cognition, pandemic

Introducción

En la actualidad, la práctica pedagógica debe fomentar la discusión y la confrontación de saberes, favoreciendo el desarrollo personal de cada estudiante; así como la neurociencia y cognición en cada uno de ellos. Asimismo, el ser humano tiene las características de ser singular y autónomo, lo cual avanza a su propio ritmo de aprendizaje y su progreso estará acorde a su grado de maduración. Es por esto que el espacio de aprendizaje debe ser un ambiente propicio para la construcción de los conocimientos y formación continua para que cada estudiante participe en la búsqueda permanente de saberes, que, a su vez, es la base para nuevos aprendizajes y el docente es la fuente principal del conocimiento.

Aunado a ello, el docente debe convertirse en el gran estimulador, con la implementación de acciones grupales e individuales para generación de debates, así como la investigación y la discusión como vías de enseñanza; sin descuidar la atención de las diferencias individuales de cada estudiante, que se concibe por la neurociencia afectiva y la cognición como parte de este proceso. Es por esto que la resiliencia debe ser parte de este proceso educativo.

En ese orden de ideas, Segovia et al. (2020) destacan que la resiliencia es la capacidad que tienen las personas de sobreponerse y afrontar situaciones difíciles; sin embargo, los docentes deben extender diferentes actividades autónomas, donde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal se integre vinculado con la vida.

En ese sentido, la afectividad social en torno a la neurociencia afectiva, según García (2019) es “aquello que aprendemos en la interrelación con significados o interacciones sociales, que moldea cómo percibimos o qué percibimos y si lo asociamos con algo aberrante o atrayente” (p. 852). Es decir, parte de lo observado, vivido y entendido de acuerdo con las experiencias compartidas.

Igualmente, para Labbe et al. (2019) la cognición social se entiende como “la integración de procesos que permiten la interacción entre sujetos de la misma especie, que corresponde a una función esencial para la sobrevivencia de los sujetos y las especies” (p. 366). Dicho de otro modo, viene dado por el acercamiento de los sujetos y de que aprende de ese vínculo de relación.

Planteando lo anterior, se podría señalar que la acción del educador juega un papel muy importante en lo que respecta a la planificación, al incentivo de la resiliencia, y a su vez dirigirse a afianzar al estudiante con diferentes estrategias didácticas de manera cognitiva, que garantice alcanzar una educación de calidad, enfocada a la perfección de la persona, con la activación de valores, actividades individuales y sociales.

Considerándose lo expuesto se asume que la educación ha sufrido cambios en la búsqueda de la excelencia en la praxis docente, por lo tanto, se ha llegado a valorar aspectos importantes como es el desempeño y la participación, la neurociencia afectiva y la cognición como parte del proceso educativo; donde la cognición funge como base fundamental para adquirir nuevos aprendizajes, y la resiliencia la transformación de pensamientos.

Aunado a ello, Román et al. (2021) exponen que la resiliencia generativa “permite experimentar la adversidad, como una oportunidad de crecimiento y desarrollo” (p. 72), y cuyas situaciones posibilitan el crecimiento personal y la fortaleza emocional para hacer frente a ellas. Sin embargo, se puede resaltar que la labor del educador se conoce por su formación, por la instrucción pedagógica que imparte a sus estudiantes, por el dominio de las actividades, los contenidos que imparte con alta responsabilidad y creatividad y las habilidades del conocimiento que adquieren sus educandos.

A ese tenor, cabe destacar que actualmente en pleno siglo XXI, algunos países europeos tienen una visión pragmática de la educación, en los cuales se piensa que el proceso de enseñanza y aprendizaje suele ser mejor comprendido; cuando el docente utiliza acciones adecuadas, para que el estudiante incremente su capacidad. Para ello, se recomienda la aplicación de varias estrategias con actividades grupales, donde se aporta ideas en base a exploración de conocimientos previos por parte de los educadores; donde la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición, permitirán descubrir conductas de desánimos, que puedan contribuir a un mejor desenvolvimiento.

Por ello se deben fortalecer los lazos académicos entre los estudiantes, donde se ponga de manifiesto la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición. Desde ese punto de vista, Avila et al. (2021) expresan que “el accionar resiliente contribuye a detectar estados de ánimos no favorables o habituales en las personas, posibilitando el acompañamiento profesional, con la finalidad de establecer un vínculo de atención emocional, en favor de articular un trabajo favorable” (p. 472). Por esto, se considera que debe estar fundamentada en el cooperativismo, dando prioridad a la toma de decisiones de los estudiantes, con las necesidades individuales y colectivas; que garantice un pensamiento crítico, liberador, participativo, espontáneo, colaborador y cooperativista.

Dentro de toda esta perspectiva, de formar al docente para lograr el incentivo de la resiliencia en los estudiantes y la aplicación de la neurociencia afectiva, así como la cognición; se debe tener presente que la finalidad es instituir una actitud reflexiva, crítica e independiente, con elevado interés en actividades científicas, humanistas y artísticas. Así mismo, con una conciencia que le permita comprender, confrontar, verificar su realidad por él mismo; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y responsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad. Es por esto, que la propuesta dentro de la pandemia, permitirá instaurar e impulsar el dominio de nuevas estrategias con enfoque social, para una adecuada decodificación del lenguaje y conducta crítica.

De aquí la necesidad de diseñar una propuesta de formación docente para el incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social de los alumnos que estudian en pandemia; para lograr una práctica pedagógica eficaz, dentro de un proceso de transformación de la nueva escuela, que permita generar cambios en la búsqueda y obtención de conocimientos, a través de las vivencias adquiridas durante el desarrollo de su vida. De esta manera, el estudiante y el docente fortalecerán las diferentes actividades en el entorno educativo.

En concordancia con lo planteado, se destaca la posibilidad de minimizar el desánimo de los estudiantes en el proceso educativo, que se vive en el contexto pandémico. Por ello, Avila et

al. (2021) describe que “es allí donde este acompañamiento puede contribuir a comprender la perspectiva de sus colegas, e incluso de los propios estudiantes, posibilitando contar con empatía como medio para proyectar una sana socialización” (p. 471). Por lo tanto, el buen docente piensa en todo momento en el alumno, que no solo es a quien se debe enseñar, sino el que se debe moldear para que tenga un futuro prometedor.

Dentro del mismo contexto, el apoyo mancomunado de las diferentes instituciones es de vital importancia, porque se siente un clima de armonía y colaboración entre todos; lo que ayuda a confrontar todo tipo de obstáculos que se puedan presentar, y a su vez a superar toda aquella adversidad y situación que se genere. Aunado a ello, Segovia et al. (2020) manifiestan que la resiliencia “supone una combinación de factores personales y contextuales, con los cuales el sujeto (afrenta) y supera las adversidades en su vida” (p. 4). De esta forma, el eje principal de toda adversidad en la educación es la resiliencia, que permite alcanzar la emancipación y concienciar en el logro de los objetivos planteados.

Por consiguiente, toda actitud al cambio es positiva dentro de todo proceso educativo, esencialmente en los espacios de aprendizaje, factor importante para una educación de calidad, de excelencia, dinámica, creativa y significativa. Del mismo modo, para el fortalecimiento de la práctica docente se necesitan una serie de acciones, herramientas, técnicas e instrumentos que ayuden en sus praxis. Es aquí, donde la neurociencia afectiva puede dar un aporte en la innovación, que es parte esencial para el mejoramiento pedagógico de los espacios educativos.

Por otra parte, es necesario considerar los nuevos ambientes de aprendizajes, diseñados para que los estudiantes adquieran conocimientos de manera autónoma y colaborativa, considerado como un verdadero reto académico para el docente. En palabras de Gómez (2022) “el gran salto de educación a distancia obligó a los profesores a reinventar su docencia y a incorporar nuevas prácticas pedagógicas, para hacer frente a la interrupción temporal de la presencialidad en las aulas de clase” (p. 16). Es decir, la actualización del docente dentro de estos encuentros educativos es esencial, en los cuales uno de los aspectos importantes es que el docente recaude más información para ponerlas en práctica durante su praxis educativa.

Aunado a ello, la transformación educativa desde lo cognitivo por parte del docente para con los estudiantes, permite que el alumno participe con energía y entusiasmo, logrando de esta manera un aprendizaje significativo dentro de su proceso de aprendizaje. Esto se sustenta mediante la opinión de Maza (2008) que “el desafío de un proceso de capacitación pueda explotar más allá de las propias limitaciones y creencias y dar con su potencial escondido, permitiendo que se puedan descubrir la capacidad y talentos innatos” (p. 16). Es por esto, que las acciones que se deben tomar para el aprovechamiento de una transformación educativa, es la productividad y participación en las diferentes dinámicas educativas.

Dentro de este pensamiento se puede interpretar la necesidad de un cambio en la aplicación de acciones que ayuden al mejoramiento académico de los estudiantes desde lo cognitivo, neurociencia afectiva y resiliencia, lo que conlleva a la actualización inmediata de cada docente dentro de su práctica, generando de este modo, un aprendizaje significativo. Así pues, esta actitud



debe ser sin algún tipo de negatividad y estar dispuesto a obtener nuevos conocimientos que ayuden al fortalecimiento de la educación mediante acciones que lo impulsen.

Es por ello que la armonía y el respeto dentro de los espacios de aprendizaje son de vital importancia para la aplicación de acciones como la neurociencia afectiva, la cognición y la resiliencia que puedan fortalecer la práctica del docente. Por consiguiente, es necesario que el docente considere que cada factor interno o externo a los espacios deben considerarse importantes. A tales efectos, se considera lo expresado por Mavarez (2002) “la formación continua no puede abandonarse a la iniciativa individual, pues obedece a una necesidad institucional, contar con personal académico capacitado para desempeñarse con eficiencia y eficacia” (p. 334).

En este sentido, la actitud de cada docente debe estar encaminada a la excelencia, lo que conlleva a un hacer diario de dedicación e investigación, es el documentarse sobre acciones que lo ayuden a impartir sus conocimientos, es así, que esta actitud vaya de la mano con la actualización y las ganas de caminar sobre la verdadera educación emancipadora. De allí que Méndez y Méndez (2007) apuntan hacia el razonamiento práctico, en virtud de que está relacionado como elemento constitutivo de un razonamiento dialéctico, donde se destaca la práctica docente; para obtener acciones nuevas que fortalezcan la labor de cada uno en los espacios de aprendizaje, conociendo en este caminar nuevas herramientas, técnicas e instrumentos que pueden ser aplicadas durante su praxis educativa.

Metodología

El presente estudio es de carácter descriptivo no experimental, bajo un paradigma positivista y enfoque cuantitativo de modalidad proyecto factible; que según el manual se elabora una propuesta para definir un modelo que posibilite la operatividad para solucionar el problema observado, que sea satisfactoria para los actores sociales involucrados (UPEL, 2016).

La unidad de análisis fue una población de 86 docentes, de donde se extrajo una muestra intencional significativa de 46 de ellos, lo cual comporta una muestra representativa y significativa, dado que se conforman en más del 50% de la población. La razón de no trabajar con todos los docentes es porque se hizo una selección en dependencia del establecimiento de los siguientes criterios, que a juicio de los investigadores debía tomarse en consideración: se escogieron profesores que tuviesen de 3 a 5 años de experiencia, cuyas edades estuvieran comprendidas entre 35 a 45 años, un criterio muy relevante fue el de tener y expresar explícitamente la voluntad de participar. Todo ello a objeto de aplicar las técnicas e instrumentos que pudieran arrojar de sí resultados satisfactorios, en el marco de los cuales no predominara la subjetividad al recabar los datos susceptibles de ser analizados.

En este caso se trabajó con la técnica de la encuesta y se utilizó un cuestionario de 15 preguntas dicotómicas de selección SI o NO, dentro de un contexto en el que se vivencia cada día la problemática objeto de estudio.

La confiabilidad del instrumento se hizo con el coeficiente Kuder Richardson en la que se obtuvo como resultado 0,81 al aplicarse la fórmula estadística. Lo que implica un resultado confiable muy alto.

Las técnicas de análisis empleadas fueron la estadística descriptiva, expresando estos resultados en gráficos y tablas correspondientes.

Resultados

En esta parte del estudio se presentan los resultados obtenidos toda vez que se aplicó el instrumento, y se realizó la recogida de los datos para su posterior estudio de manera objetiva y detallada.

A continuación se presenta la *Tabla 1*, en la cual se evidencia lo identificado en el estudio de factibilidad.

Tabla 1

Estudio de Factibilidad

Factibilidad			
Desde lo	Breve descripción	Aporte del investigador	La necesidad de este abordaje
Tecnológico	Los recursos técnicos que se utilizaron fueron el internet, Laptop, un dispositivo (<i>router</i>) con conexión inalámbrica (<i>WiFi</i>) y teléfono inteligente, los cuales son propiedad del autor y se encuentran a su disposición por tanto es factible usarlos cuando los requiera.	Los cambios tecnológicos están en avanzada dentro del aspecto educativo. Por lo que la aplicación de esta herramienta se hizo necesaria para tener acceso a información de gran relevancia.	Es necesario adaptarse a los cambios y transformaciones en la que cada día se avanza de manera paulatina dentro de un entorno tecnológico.
Educativo	La formación que pueda tener cada docente dentro de un contexto educativo es importante destacar. Y más se trata de aplicar una resiliencia la neurociencia afectiva y la cognición social que sea para que el estudiante sea participe de su propio aprendizaje, en el que cada experiencia lo ayude a mejorar su proceso educativo en forma inmediata y objetiva.	Es una visión de una transformación dentro de los espacios de aprendizaje. En la que los docentes son los que generan una verdadera objetividad y que son necesarios para hacer de la educación parte importante en la sociedad.	Describiendo este aspecto. Se hace necesario destacar que el resultado que pueda generar este estudio sea en pro de una fase de cambio dentro de un proceso que cada día demanda cambios sustentados y factibles.
Económica	La investigación no representó gastos excesivos dentro del mismo. Solo aquellos generados por los viáticos para el traslado y aplicación de las encuestas. Recarga para poder acceder a la información necesaria	Lo económico se hace mención porque es allí dentro de las posibilidades del investigador que se puede llegar a recolectar la información, mediante el traslado, utilización de transporte y otros	Lo económico es de gran relevancia. Ya que como se describió. El investigador necesita traslado, adquisición de copias, recarga de equipos, entre otros

Organizacional	Para que la investigación pudiera ser aprobada, se procedió a pedir el permiso reglamentario en las instituciones para la aplicación del instrumento a la muestra seleccionada. Lo que amerita realizar la perisología pertinente según el caso.	La organización genera una fase de planificación, aplicación, recolección de resultados, análisis y evaluación de los resultados. Por lo que la organización podrá hacer ver la investigación objetiva y precisa en los resultados que se puedan obtener	Dentro de todo estudio y más de esta envergadura, necesita de una organización precisa. En la que no se deje por fuera algún detalle que pueda inferir en los resultados que se puedan obtener.
Social	Es necesario mencionar que, mediante la aplicación de la resiliencia, se pueden establecer matrices de opiniones que ayuden a mejorar la calidad educativa. en la que cada opinión es importante dentro de un contexto social y educativo que necesita ese incentivo de interacción docente-estudiante	La sociedad es necesario que reciba un nuevo cambio desde lo científico. Lo que implica que cada detalle que genere el presente estudio estará basado en una transformación desde las raíces de la problemática	Lo social debe ser factor importante en toda investigación. Por lo que cada detalle en los resultados obtenidos será de mucho aporte a buscar una solución precisa y concisa.
Pedagógico	Dentro de este contexto pedagógico. Será parte del docente desde su praxis que lo ayude a una formación integral dentro de un ambiente, en el que la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social sea lo más importante incentivar para que los estudiantes se sientan motivados a dar continua a un proceso educativo de envergadura.	Este abordaje de factibilidad es de alguna manera importante. Ya que está enfocado en un aporte a la cotidianidad del docente y que genere una transformación verdadera dentro de la praxis educativa en los espacios de aprendizaje	Es necesario que se haga un aporte desde lo pedagógico porque cada día los docentes necesitan de un impulso académico dentro de su proceso educativo que transmite a los estudiantes

En este marco de discusiones se hace necesario destacar la propuesta de formación docente para el incentivo de la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social de los estudiantes que estudian en pandemia dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que plantea una serie de estrategias didácticas para su respectivo estudio. Generando la aplicación acciones que ayuden al fortalecimiento de la praxis docente, lo que se inclina a crear ese estímulo por parte de no solo los docentes de la institución, sino de otras.

Tabla 2

Respuestas Dadas por la Muestra Seleccionada al Instrumento Aplicado

Nro	Ítems	Alternativas			
		SI		NO	
		F	%	F	%
01	¿Utiliza la resiliencia con los estudiantes dentro de su contexto educativo considerándose la cognición social?	13	28,26	33	71,74
02	¿Aplica la resiliencia dentro de su praxis para una mejora educativa?	15	32,61	31	67,39
03	¿Toma en cuenta la resiliencia como apoyo para un mejoramiento en los estudiantes?	16	34,78	30	65,22
04	¿Se siente preparado para la aplicación de la resiliencia neurociencia afectiva como incentivo en los estudiantes?	18	39,13	28	60,87
05	¿Está formado totalmente para la aplicación de la resiliencia considerando la neurociencia afectiva dentro de su contexto educativo?	10	21,74	36	78,26
06	¿Incentiva a los estudiantes mediante la resiliencia y la cognición social para la resolución de alguna situación dentro de su contexto?	5	10,87	41	89,13
07	¿Utiliza la cognición social con frecuencia para mantener un clima de desafío dentro de su contexto?	26	56,52	20	43,48
08	¿Considera que la neurociencia afectiva puede ser de gran ayuda para el incentivo en los estudiantes?	31	67,39	15	32,61
09	¿Cree que es necesaria la formación del docente en lo que respecta a la aplicabilidad de la resiliencia y la neurociencia afectiva?	12	26,09	34	73,91
10	¿Se podrá obtener algún resultado satisfactorio al aplicar la Resiliencia en los estudiantes?	26	56,52	20	43,48
11	¿Es necesario que los docentes estén preparados para la aplicación de la resiliencia y la cognición social en los espacios de aprendizaje?	7	15,21	39	84,78
12	¿Cree que con la aplicación de la resiliencia y la neurociencia afectiva se podrá obtener mejores resultados académicos en los estudiantes?	33	71,73	13	28,26
13	¿Es necesario que cada docente incentive a los estudiantes mediante la resiliencia y la cognición social a un cambio de actitud académica?	39	84,78	7	15,21
14	¿Podrá la resiliencia conjuntamente con la cognición social mejorar la aptitud de los docentes para incentivar a los estudiantes?	8	17,39	38	82,61
15	¿Se debe planificar por parte de los docentes mediante la resiliencia y la neurociencia afectiva?	32	69,57	14	30,43

Como se evidencia en la *Tabla 2* el 71,74% NO utiliza la resiliencia y la neurociencia afectiva con los estudiantes dentro de su contexto educativo. Lo que quiere decir que es relevante hacer un importante análisis de esta situación. Del mismo modo, 67,39% de los encuestados NO aplica dentro de su praxis para una mejora educativa, lo cual indica que la educación sigue estando en espacio del tiempo en pausa, necesitado un pequeño impulso por parte del docente. Lo que concuerda con lo expresado por García (2019); sobre la descripción de los tres momentos analíticos del proceso emocional: el estado emocional, la experiencia emocional y la percepción

del estímulo. Lo cual puede ser aplicado para el estímulo de los estudiantes a la socialización en los espacios de aprendizaje.

En la pregunta ¿Se siente preparado para la aplicación de la resiliencia y neurociencia como incentivo en los estudiantes? Se obtuvo 60,87% como respuesta NO, esto destaca que la formación es de vital importancia dentro de los docentes. Con respecto a la otra pregunta como lo es ¿Está formado totalmente para la aplicación de la resiliencia dentro de su contexto educativo?, se obtuvo 65,22% como respuesta NO. Lo que apoya la investigación de Barrios et al. (2020); donde afirma que: “los avances en el campo de las neurociencias evidenciaron el vínculo indiscutible entre emociones y cognición, emociones y aprendizaje” (p. 365). Esto hace ver que la formación no se ha dado dentro de los docentes en los días que ha pasado durante la pandemia, lo que es necesario asumir desde este instante.

Otra de los resultados de gran relevancia es ¿Incentiva a los estudiantes mediante la resiliencia y la cognición social para la resolución de alguna situación dentro de su contexto? Con un 89,13% de respuesta NO. Indicando que los docentes aparte de conocer en su totalidad la conceptualización de resiliencia y cognición social, no la aplican dentro de su contexto educativo.

Del mismo modo el resultado *Cree que es necesario la formación del docente en lo que respecta a la aplicabilidad de los mismos* que obtuvo 73,91% NO. Para este resultado se tiene el aporte de Meneses (2020) “...los vínculos e interacciones que se establecen con el otro, aportan significativamente en el desarrollo social y potencian o alteran la convivencia entre las personas; promueven el desarrollo de las habilidades sociales y la identificación de mecanismos y/o herramientas de afrontamiento y de resolución de conflictos” (p. 7), lo que hace pensar que los docentes deben ser formados bajo este enfoque y la resolución de conflictos, utilizando la resiliencia y la cognición social.

En lo que respecta al resultado ¿Es necesario que los docentes estén preparados para la aplicación de la resiliencia y la cognición social en los espacios de aprendizaje? En el que se obtuvo 84,78% de respuesta NO. Describiendo que es necesario un mensaje de análisis dentro de los mismos para poder aceptar un cambio.

Por otra parte, el 82,61% respondió que NO podrá la resiliencia mejorar la aptitud de los docentes para incentivar a los estudiantes, y es por esto el enfocarse primero en una aceptación a una nueva estrategia pedagógica. A esto se le asume la opinión de Meneses (2020) donde explica que el primer contacto social que tiene el sujeto es el familiar, pero que posteriormente a medida que avanza su estado evolutivo se encuentran otros como el educativo que promueve la enseñanza y el aprendizaje, generando habilidades y construcción de un ciudadano.

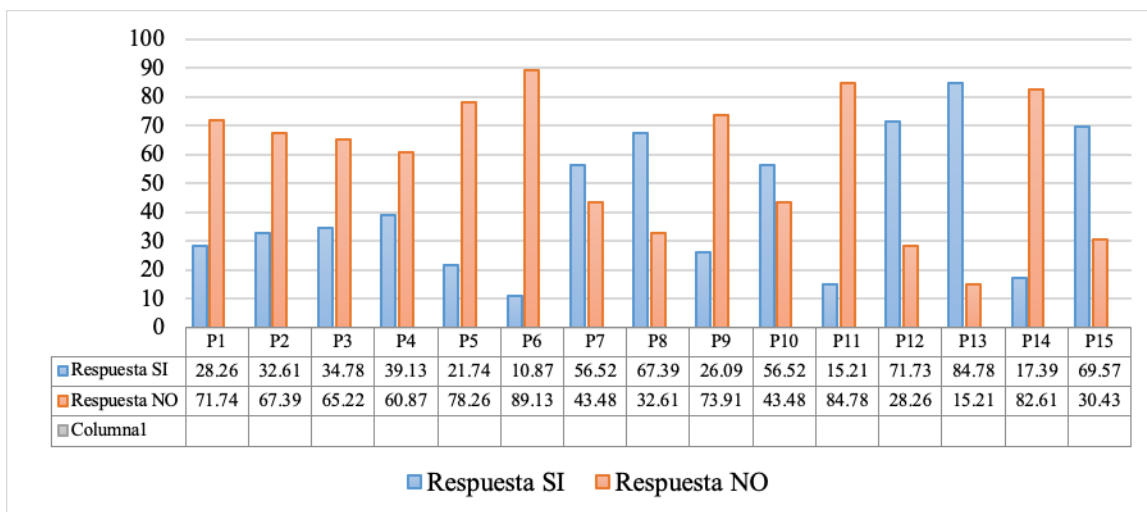
Dentro del mismo contexto se hace mención 67,39% respondió que SI considera que la resiliencia y la cognición social puede ser de gran ayuda para el incentivo en los estudiantes. Lo que implica un pequeño paso hacia la adquisición de una nueva estrategia didáctica dentro de los espacios de aprendizaje. En este mismo contexto el 71,73% dio como respuesta que SI cree que con la aplicación de la resiliencia se podrá obtener mejores resultados académicos en los estudiantes. Considerándose de gran importancia dentro de un panorama educativo debilitado por la pandemia.

Esto se puede argumentar según el aporte de Ortega et al. (2007) donde explica que la interacción social es predominante y como clave para el desarrollo de la persona desde lo biológico, social, que ayuda a una interacción estable.

Se tiene también en consideración el 84,78% que respondió que, SI es necesario que cada docente incentive a los estudiantes mediante la resiliencia y la cognición social a un cambio de actitud académica, ilustrando un panorama futurístico dentro de lo educativo cada día necesita de una intervención planificada y objetiva que genere resultados a corto plazo desde los espacios de aprendizaje, señalando que una nueva estrategia dentro de lo que cada docente tiene será de vital ayuda. Según esto, Ortega et al. (2007) expresa “la cognición social es la empatía, estos procesos vinculan al sujeto con sus motivaciones, intereses y valores, los cuales intentan desarrollar en dependencia de la evaluación de su pertinencia social” (p. 5).

Figura 1

Porcentaje Adquirido en las Preguntas



3.1 Propuesta

- **Título:** La praxis educativa accionada por la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social para una transformación docente.

Dentro de la praxis educativa, el docente debe estar encaminado a la adquisición de nuevos conocimientos que son indispensables dentro de su desempeño laboral, lo que inclina la balanza a que la actualización es de vital y necesaria importancia en todos los aspectos educativos por parte del docente, generando un apoyo al logro de los objetivos planteados de una forma satisfactoria.

La “visión epistemológica” está basada en la pedagogía, la cual solo se puede visualizar de una manera clara mediante eventos que guarden alguna correspondencia con el mejoramiento académico de los estudiantes que cada día demandan nuevos cambios de paradigmas educativos.

En este sentido, es necesaria la utilización de acciones como la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social, que puedan fortalecer los aprendizajes de los estudiantes de una forma significativa, la cual debe ser apoyada por el docente como los estudiantes, lográndose de esta forma, la participación de cada uno en su proceso de enseñanza y aprendizaje y que estas acciones son el apoyo para que el docente pueda salir de una vez de la rutina que día a día desanima a cada uno de los estudiantes.

La necesidad de adquirir nuevas acciones es necesaria dentro de la praxis docente, ya que las mismas son esenciales para el mejor desempeño educativo de cada docente, pero la adquisición de todo esto no se podrá dar sin la inclusión de personas comprometidas a una transformación desde los espacios de aprendizaje.

Como objetivo general se establece analizar la praxis educativa accionada por la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social para el aporte de una transformación docente.

Mientras que los específicos se orientan a:

- Determinar acciones basadas en la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social que fortalezcan la práctica docente en los diferentes espacios de aprendizaje de las instituciones.
- Establecer acciones basadas en la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social que ayuden en el fortalecimiento de la práctica docente en los diferentes espacios de aprendizaje para una enseñanza efectiva.
- Fortalecer la práctica docente por medio de acciones basadas en la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social que ayuden a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.
- Evaluar los cambios que genere la aplicación de acciones basadas en la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social, que fortalezcan la práctica docente.

3.1.1 Justificación

Uno de los principales objetivos dentro de todo proceso educativo, es dar un aprendizaje de calidad y que a la vez sea significativo para el estudiante, lo que genera una actitud hacia el logro de lo planteado, es por esto que toda acción que se pueda dar dentro de los espacios de aprendizaje es de vital importancia, por eso la práctica docente debe estar enmarcada al cumplimiento de los objetivos, en este caso, el fortalecimiento de la praxis docente de cada docente.

En tal sentido, las acciones que se puedan planificar y ejecutar dentro de los espacios de aprendizaje deben estar enmarcadas bajo la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social y que ayuden a preservar una educación de calidad y de excelencia, lo que amerita la intervención de cada uno de los colectivos, principalmente al docente y estudiante, quienes día

a día en su jornada diaria, juegan una labor de enseñanza y aprendizaje, conllevando esto al cumplimiento de los objetivos planteados.

Reflexionando acerca de la sociedad que es para mostrar y demostrar que la educación es de vital importancia. Por lo que, la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social pueden ser piezas importantes dentro de los objetivos que se desean lograr.

Dentro de este mismo contexto, como lo es acciones basadas en la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social, se puede destacar que uno de los aspectos más importantes es que en los encuentros pedagógicos, se pueden encontrar muchas acciones que ayuden a solventar alguna dificultad dentro de las distintas instituciones educativas, ya que en estos se reúnen profesionales que han logrado solventar problemáticas iguales a la que se presenta en el siguiente estudio.

Es por esto, que el accionar basado en la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social es necesario la aplicabilidad de inmediato. En el que el dinamismo mediante la participación y la aportación de un nuevo conocimiento ayude al diseño de nuevas estrategias que muchos quizás no conocen y les pueden servir más adelante ante cualquier situación. Es como lo presenta Gallego y Barragán (2007) “en este sentido, la escuela se entiende entonces como un lugar para el debate, para el ejercicio consiente de todas las actividades que involucran a la persona humana, y no un lugar para la instrucción simple de unos contenidos” (p.5).

3.2 Aspectos teóricos que sustentan la propuesta

3.2.1 Neurociencia afectiva

Se da la inquietud de estudiar la neurociencia afectiva basadas en la planificación estratégica de acciones dentro una labor educativa para el desarrollo eficaz y efectivo dentro de los espacios de aprendizaje. Para lo cual, muchos docentes lo visualizan futurísticamente como parte de su praxis educativa. A lo que se menciona que todo esto ha surgido por una serie de factores que predominan dentro de la institución, las cuales se tomaron como la ayuda que es necesaria en estos tiempos de un regreso de la pandemia.

Considerándose la aceptación al cambio por parte de muchos docentes, el querer adaptarse a una nueva forma de planificar la actualización que se les ha dado.

Ante lo expuesto, se plantea la opinión de Barrios y Gutiérrez (2020), destacando que la neurociencia tiene un vínculo indiscutible entre emociones y cognición, emociones y aprendizaje. Por lo que, la importancia de las emociones es de tratado escolar. Destacando que, con la puesta de nuevas acciones para el desarrollo de este nuevo plan de trabajo, se podrá lograr que todos y cada uno de los docentes pudieran hablar un solo idioma. Es por esto que través de dicha investigación se busca fomentar diversos elementos que mejoren y den eficacia al personal que integra dicha escuela específicamente.



3.2.2 Cognición

La educación a través de la historia ha sido considerada como el recurso más idóneo y el eje rector de todo desarrollo y renovación social, por ello, mediante el proceso educativo se transmiten los valores fundamentales y la preservación de la identidad cultural y ciudadana; que es la base de la formación y preparación de los recursos humanos necesarios, por tanto, la escuela se convierte así en el lugar para la adquisición y difusión de los conocimientos relevantes y el medio para la multiplicación de las capacidades productivas. En este sentido, Ortega et al. (2007) expresan “la cognición social es una habilidad fundamental para todo ser humano, debido a que la interacción social es un elemento clave para el desarrollo biológico, psicológico y social del individuo” (p. 15).

No obstante, el proceso educativo de los estudiantes debe enfatizar el manejo de un estilo de enseñanza que atienda a corto y largo plazo, sus intereses y necesidades en el entorno social, como una manera de realizar una acción educativa eficiente, que se encuentre en sintonía, tanto con los procesos de aprendizaje que desea lograr el docente, como con los niveles de maduración del alumno.

3.2.3 Resiliencia

El apoyo mancomunado por parte de todo el colectivo de las diferentes instituciones es de vital importancia, porque se siente un clima de armonía y colaboración entre todos. Lo que ayuda a confrontar todo tipo de obstáculos que se puedan presentar, lo que ayuda a superar toda aquella adversidad, situación que se genere. Esto lo describe Segovia et al. (2020), “la resiliencia supone una combinación de factores personales y contextuales con los cuales el sujeto (afrenta) y supera las adversidades en su vida” (p. 4). De esta forma, el eje principal ante toda adversidad es la resiliencia, en la se debe tener una concepción de una educación como praxis que permite alcanzar la emancipación y concienciar en el logro de los objetivos planteados. Toda actitud al cambio ha de ser positiva dentro de todo proceso educativo, esencialmente en los espacios de aprendizaje, ya que esto ayudaría a una educación de calidad y de excelencia, así mismo, dinámico, creativo y significativo. Del mismo modo, para el fortalecimiento de la práctica docente se necesitan una serie de acciones, herramientas, técnicas e instrumentos que ayuden en la praxis docente de cada docente, así como también se debe apoyar en la innovación que es parte esencial en el mejoramiento pedagógico de cada uno de ellos, lo cual ha de ser un gran apoyo dentro de los espacios de aprendizaje.

3.3 Fortalecimiento

Las nuevas acciones que se puedan aplicar deben estar diseñadas para que en el entorno educativo los estudiantes se sienten cómodos y sin algún tipo de malestar, ya que estas al realizarse llevan la esencia de la enseñanza, lo que genera un verdadero reto académico para el docente por la presencia de la pandemia. Gómez (2022) sostiene que “el gran salto de educación a distancia obligó a los profesores a reinventar su docencia y a incorporar nuevas prácticas pedagógicas para hacer frente a la interrupción temporal de la presencialidad en las aulas de clase” (p. 16). Es decir, quien es el principal responsable de adecuar estas acciones a su contexto

y necesidad de cada estudiante es el docente. Se destaca la importancia de lo expresado en lo que respecta a la actualización del docente dentro de estos encuentros educativos, en los cuales uno de los aspectos importantes en estos debería ser que el docente recaude más información para ponerlas en práctica durante su praxis educativa en las diferentes instituciones educativas.

3.4 Transformación educativa

La transformación por parte del docente para con los estudiantes es un factor importante, ya que mediante la misma los alumnos podrán participar con energía y entusiasmo, logrando de esta manera un aprendizaje significativo dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto se sustenta mediante la opinión de Maza (2008) “al desafío de un proceso de capacitación puedan explotar más allá de las propias limitaciones y creencias y dar con su potencial escondido, permitiendo que se puedan descubrir la capacidad y talentos innatos” (p. 16). Es por esta razón que las acciones que se deben tomar para el aprovechamiento de una transformación educativa han de ser productivas y participativas, en la cual se pueda expresar las diferentes dinámicas educativas realizadas por los docentes y se pueda encontrar esas herramientas provechosas para su práctica docente.

Dentro de este pensamiento se puede interpretar la necesidad de un cambio en la aplicación de acciones que coadyuven al mejoramiento académico de los estudiantes, lo que conlleva a la actualización inmediata de cada docente dentro de su práctica, generando de este modo, un aprendizaje significativo. Así pues, esta actitud debe ser sin algún tipo de negatividad y estar dispuesto a obtener nuevos conocimientos que ayuden al fortalecimiento de la educación mediante acciones que lo impulsen.

3.4.1 Praxis docente

La armonía y el respeto dentro de los espacios de aprendizaje son de vital importancia para la aplicación de acciones que puedan fortalecer la práctica del docente, por consiguiente, es necesario que el docente considere que cada factor interno o externo a los espacios deben considerarse importantes. Por lo que se considera lo expresado por Mavarez (2002), “la formación continua no puede abandonarse a la iniciativa individual, pues obedece a una necesidad institucional: contar con personal académico capacitado para desempeñarse con eficiencia y eficacia” (p. 334).

En este sentido, la actitud de cada docente debe estar encaminada a la excelencia, lo que conlleva a un hacer diario de dedicación e investigación, es el documentarse sobre acciones que lo ayuden a impartir sus conocimientos, es así que esta actitud vaya de la mano con la actualización y las ganas de caminar sobre la verdadera educación emancipadora.

En ese contexto, Méndez y Méndez (2007) opinan que “la práctica educativa requiere de un razonamiento práctico, en el que pensamientos y fines (teoría y práctica) se encuentran relacionados íntimamente, como elementos constitutivos de un razonamiento dialéctico” (p. 25).



Se destaca entonces, la práctica docente, en la cual se podrán obtener acciones nuevas que fortalezcan la labor de cada uno en los espacios de aprendizaje, conociendo en este caminar nuevas herramientas, técnicas e instrumentos que pueden ser aplicadas durante su praxis educativa.

En este sentido, en la siguiente *Tabla 3* se presenta el plan de acción propuesto, donde se evidencian las actividades y detalles de cada objetivo planteado.

Tabla 3

Plan de Acción para Implementar la Propuesta

Objetivos específicos	Actividad	Participantes	Duración	Conclusiones
Determinar acciones basadas en la resiliencia, neurociencia afectiva y cognición social que fortalezcan la práctica docente en los diferentes espacios de aprendizaje.	Conversatorio participativo para conocer las experiencias de los docentes.	Docentes, directivos	2 horas académicas	Se busca con esta actividad conocer las diferentes experiencias de los docentes desde los espacios de aprendizaje.
Establecer acciones basadas en la resiliencia, neurociencia afectiva y cognición social que ayuden en el fortalecimiento de la práctica docente.	Mesas de trabajo en las que cada docente exprese la forma de establecer alguna acción basada en la resiliencia.	Docentes, directivos	2 horas académicas	Es importante establecer las acciones de los docentes basadas en la resiliencia para ejecutarlas de forma inmediata.
Fortalecer la práctica docente por medio de acciones basadas en la resiliencia, neurociencia afectiva y cognición social que ayuden a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.	Conversatorio en el que los docentes se comprometan a accionar en los espacios de aprendizaje para ir fortaleciendo la enseñanza de los estudiantes basados en la resiliencia.	Docentes, directivos	2 horas académicas	En este aspecto el fortalecimiento de las acciones es importante porque ayuda a que cada docente se sienta comprometido en aplicar cierta estrategia para lograr el cumplimiento de los objetivos.
Evaluar los cambios que genere la aplicación de acciones basadas en la resiliencia, neurociencia afectiva y cognición social que fortalezcan la práctica docente.	Sistematización del trabajo realizado mediante una evaluación de cada acción. En el que se visualice la acción ejecutada.	Docentes, directivos	2 horas académicas	Se debe realizar una evaluación planificada y organizada de todo el trabajo realizado para establecer la existencia de alguna debilidad para ser fortalecida de una manera inmediata.

Conclusiones

La formación pedagógica se desarrolla con las acciones e innovaciones educativas y los paradigmas que se tienen que cambiar, desde lo cognitivo y lo afectivo de la neurociencia. Es así que, durante mucho tiempo, los educadores dedicaron sus esfuerzos a defenderse de las amenazas que representaban una transformación que no impulsaba la resiliencia como principal aporte a la misma; ya sea por el temor a la resistencia al cambio y se les creaba una actitud defensiva, generando una pequeña fractura dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Al mismo tiempo, la práctica docente se hacía una rutina y no se presentaba algún tipo de innovación en su praxis. Es necesario entonces, hacer mención y precisar, que, en efecto, el éxito del docente depende de su capacitación, formación y de cómo se desenvuelve en el campo educativo. Así como la aplicación de una resiliencia, apoyados en la neurociencia afectiva, lo que puede lograr un resultado objetivo desde lo cognitivo en cada estudiante. Es por ello que se asume que nombrar al maestro *orientador* es maximizar la comprensión del rol docente en su función, de guiar, ayudar de manera responsable, planificar, ejecutar y sistematizar diversas acciones; para así obtener éxito en la práctica educativa.

En esta misma perspectiva, es comprensible destacar la orientación a la aplicación de acciones desde lo cognitivo que fortalezcan la práctica docente, lo cual será un crecimiento al logro del proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. Así mismo, estas orientaciones ayudarán a los docentes obtener su propio potencial, orientar y guiar a cada estudiante para un futuro, donde lo primordial es el esfuerzo y dedicación. Por lo tanto, la práctica al conocimiento didáctico debe ser una ayuda para resolver de la enseñanza que se presenta a diario en los diferentes espacios de aprendizaje y en el ámbito institucional. A partir de allí, los docentes deben ser protagonistas de una construcción del conocimiento didáctico, mediante la aplicación de la resiliencia, la neurociencia afectiva y la cognición social como un incentivo educativo y de las correspondientes teóricas.

Por tal motivo, se deben presentar diferentes acciones que puedan ser ejecutadas por los docentes, con una dinámica innovadora, social y planificada; sin dejar a un lado la importancia que tienen en este contexto todos esos elementos. Por lo tanto, es importante que los docentes desarrollen la resiliencia como un agente de cambio emocional y de relaciones interpersonales, para fortalecer las acciones pedagógicas en el entorno educativo, a pesar de las condiciones adversas, se presenta como un instrumento clave que proporciona ambientes emocionales positivos para el proceso de aprendizaje.

En este sentido, es importante considerar las acciones que permitan cumplir con la propuesta establecida cómo generar autoconocimiento, ser creativos, confiar en sus capacidades, aprender de las crisis para crecer, vivir el momento y ser optimista entre otras acciones que permitirán crear espacios de aprendizaje para fortalecer la enseñanza de los estudiantes.



Referencias

- Avila-Valdiviezo, B., Carbonelli-Garcia, C., y Salas-Sánchez, R. (2021). Resiliencia y desempeño docente en tiempo de pandemia en instituciones educativas de secundaria peruana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia* 6(12), 467-476. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i12.1300>
- Barrios, H., y Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Revista narrativa*, 46 (1), 363-382. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- García, A. (2020). Percepción emocional: Sociología y neurociencia afectiva. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4), 835-863. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032020000400004
- Gómez, J., Bazurto, J., Saldarriaga, K., y Tarazona, A. (2022). Gestión académica resiliente: Estrategias para el contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 27(97), 11-28. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.2>
- Labbe, T., Ciampi, E., Venegas, J., Uribe, R., Caramo, C. (2019). Cognición social: Conceptos y Bases Neurales. *Revista Chil Neuro-Psiquiat*, 57(4), 365-376. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000400365>
- Mavárez, M. (2002). La teoría de acción en el programa de formación docente de la Universidad “Lisandro Alvarado”, *Revista Educere Investigación*, 6(19), 331-336. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601912.pdf>
- Maza, A. (2008). *Diseño de un módulo Instruccionales de productos y servicios para el modelo educativo de central Banco Universal, basado en la teoría del aprendizaje acelerado* [Tesis de especialización, Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”].
- Méndez, A., Méndez, S (Eds). (2007). *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Meneses, A. (2020). *La cognición social como predictor del desempeño académico en estudiantes de educación media* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12433>
- Ortega, M., Pájaro, V., Rodríguez, I., y Romero, A. (2007). *Cognición social y funciones ejecutivas*.
- Román, F., Fores, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa, K., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V., y Allegri, R. (2021). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Revista Journal of Neuroeducation*, 1(2), 72-77. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>

Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., y Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>



Copyright (2023) © Tibusay Milene Lamus de Rodríguez, Jenniffer Sobeida Moreira-Choez y Graciela Josefina Castro-Castillo



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín

Pedagogical use of technologies in the teaching of law at Universidad de San Buenaventura Medellín

Fecha de recepción: 2022-08-26 • Fecha de aceptación: 2022-12-14 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Susana Valencia Cárdenas¹

Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia

susana.valencia@usbmed.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8641-011X>

Yiney Duviana Suárez García²

Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia

yineyduviana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3507-5470>

Resumen

En la investigación se analizaron los usos pedagógicos de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia, comparando prácticas docentes anteriores a la pandemia ocasionada por el coronavirus de Sars-COV-2, con las que se realizaron durante las restricciones adoptadas por los Gobiernos para los centros educativos; la metodología utilizada fue de carácter mixto, combinando lo cualitativo mediante rastreos bibliográficos y observaciones de clases tele presenciales, con lo cuantitativo mediante el diseño, implementación y minería de datos de los resultados de una encuesta realizada entre una muestra no representativa de 13 docentes de la facultad de derecho, de los cuales 61,5% pertenecían a la planta profesoral de tiempo completo, el 23,1% de cátedra y

el 15,4% de medio tiempo del pregrado en Derecho. Se encuentra que, en general, los docentes conocen las TIC, aunque no reconocen plenamente las implicaciones e impacto real y potencial de su implementación en el aula del programa.

Palabras clave: ciencias de la educación, didáctica, información y comunicación, investigación pedagógica, enseñanza, educación jurídica

Abstract

The pedagogical uses of technologies in the teaching and learning processes of the Faculty of Law of the University of San Buenaventura Medellín are analyzed, comparing teaching practices prior to the pandemic caused by the Sars-COV-2 coronavirus, with those carried out during the restrictions adopted by governments for educational centers; the methodology used was of a mixed nature, combining the qualitative through bibliographical searches and observations of face-to-face classes, with the quantitative through the design, implementation and data mining of the results of a survey carried out among a non-representative sample of 13 teachers from the university. law school, of which 61.5% belonged to the full-time faculty, 23.1% to professorships, and 15.4% part-time undergraduate law. It is found that, in general, teachers know ICT, although they do not fully recognize the implications and real and potential impact of its implementation in the classroom of the program..

Keywords: educational sciences, didactics, information and communication, educational research, teaching, legal education

Introducción

La crisis de la Covid-19 propuso grandes retos a muchos sectores, entre ellos el educativo, pues las aulas físicas cerraron, mientras todos los agentes educativos: docentes, estudiantes y directivas, debieron interactuar desde sus casas con la ayuda de las tecnologías de información y comunicación, algunos sin las herramientas necesarias, otros sin capacitación. Dado que no se contaba con un conocimiento previo, público y amplio sobre el rol o la función de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para garantizar la educación en este tipo de emergencias sanitarias, el Gobierno colombiano de la época dio pautas al sector educativo que, en la práctica, se convirtieron en rutas para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas estrategias que se adaptarían a las medidas sanitarias de cuidado y manejo del coronavirus.

La investigación, cuyos resultados se comparten en este artículo, tuvo el propósito de analizar cómo los profesores de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia, específicamente de la facultad de derecho, aplicaron y usaron las TIC en el aula y cómo estas se relacionan con sus diferentes modalidades de enseñanza del derecho. Se empleó una metodología de investigación mixta, encontrando niveles diferentes de uso y apropiación en los docentes del pregrado en derecho, cuyo impacto dependerá de decisiones concernientes a la capacitación en pedagogía y didáctica para un uso relevante e innovador de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el pregrado de derecho.

Existe relación entre los modelos pedagógicos que determinan el estilo de procesos de enseñanza-aprendizaje, y el uso de las TIC. Los modelos pedagógicos establecen los lineamientos sobre cuya base se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo sus propósitos y objetivos: qué se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos; a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos; para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. El modelo pedagógico fundamenta una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes. Así mismo, delimita la función de los recursos didácticos a emplear (Universidad EAN, s.f.).

De Zubiría (2010) clasifica los que considera modelos pedagógicos en tres corrientes teóricas:

- a. Hetero estructurantes;
- b. Auto estructurantes; y,
- c. Inter estructurantes

Las teorías hetero estructurantes ubican al docente en el rol de garante y estructurador de la conducta de sus estudiantes; en cambio, en las teorías auto estructurantes este rol se da de forma paralela, ya que el rol principal es atribuido al estudiante, y es él quien lidera su adquisición de la información para el proceso de enseñanza – aprendizaje; por otra parte, las teorías inter estructurantes se ubican en el punto intermedio, pues hacen un análisis de relación entre el rol del docente y el rol del estudiante en un proceso de interacción que contiene fases y niveles de

complejidad, donde entran en juego factores determinantes como el contexto social y familiar del alumno.

En este estudio se presentan los aspectos principales de los modelos pedagógicos que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje del derecho en la Universidad de San Buenaventura Medellín, describiendo la práctica del maestro y del estudiante en el contexto creado por la pandemia, en donde la relación enseñanza-aprendizaje estuvo mediada por el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Este escenario permitió identificar el uso de las TAC, o Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación, y TOC o Tecnologías Online para el trabajo colaborativo, como desarrollo de las TIC (Alaín, 2021). Con su utilización se pretendió que los estudiantes realizaran interpretaciones subjetivas del entorno. De acuerdo con Archbold (2018), los resultados de la interacción entre los modelos pedagógicos que incorporan estas tecnologías TIC, TAC y TOC han potencializado las habilidades de búsqueda, de autonomía, la capacidad de gestión y eficacia en los procesos de los estudiantes.

Fragozo y Gámez (2020) sostienen que el uso de TIC para el aprendizaje ha significado transformaciones en tanto medios que proporcionan facilidades para la interacción como entre alumno – docente y los mismos compañeros, ya que permiten identificar información, transformar e innovar procedimientos tradicionales que implementan el uso de las herramientas informáticas acorde al ritmo de aprendizaje.

Este tipo de usos se ha convertido en un reto para los docentes del siglo XXI, ya que se señala como parte de una revolución que llegó a quedarse en la educación, lo cual supone esfuerzos en capacitación y en creación de una conciencia de convicción de las potencialidades de este tipo de mediación, tanto en docentes, como en estudiantes.

Martin et al. (2012) señalan que la globalización ha traído un momento de instauración de las tecnologías digitales o TIC en el sistema educativo, donde se requiere la construcción de estrategias para poder encontrar en estas tecnologías un sentido pedagógico y didáctico que realmente sea exitoso. Existe, por tanto, la necesidad de instalar las TIC en el ámbito educativo, pero no como un suplemento de las asignaturas o como una herramienta de uso voluntario por parte de los docentes, sino que, por el contrario, las TIC tengan un papel protagónico en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A su vez, Martínez y Jiménez (2020) afirman que el aula tradicional presencial se modificó, tanto como sus roles. La irrupción de las aulas virtuales transformó la estructura tradicional de comunicación y representa cambios sustanciales en el modelo de enseñanza tradicional.

Por su parte, Javier et al. (2014) afirman que ser competente en el uso de TIC va más allá de saber emplear una computadora. Se requiere todo tipo de habilidades tecnológicas para la competitividad en el área laboral, desde “el uso básico de paqueterías de office, hasta la participación en blogs y foros virtuales de discusión, la comunicación asincrónica se ha convertido en un aliciente en el desarrollo de clases dentro y fuera del aula”, y que existen diferencias en

cuanto al uso de una herramienta u otra entre una y otra carrera, “depende de las oportunidades de estudio, y sobre todo del nivel socioeconómico de los estudiantes” (p. 11).

Se considera que estas potencialidades aún están a desarrollar en las facultades de derecho de bajo costo en Colombia, que han realizado ciertos procesos de transición desde metodologías tradicionales, de cátedra, hacia otras de tipo participativo.

Se requiere fortalecer el modelo pedagógico basado en el diálogo y la comunicación continua y directa en la relación docente-estudiante que proporcione los medios al docente para que este cree canales eficaces, que logren conservar la calidad de enseñanza y de aprendizaje para sus estudiantes desde cualquier contexto y modalidad.

1.1 Modelo hetero estructurante

De acuerdo con esta corriente, el saber es una construcción siempre externa al salón de clase y encaminada por el maestro; el proceso de aprendizaje se da en un desarrollo de asimilación de experiencias que llegan desde el exterior y se guardan en la memoria de corto plazo por medio de la repetición y la copia; la institución educativa, que incluye también la de educación superior, es vista desde este modelo como un espacio donde se produce y se reproduce conocimiento explícito que favorece el trabajo rutinario y las competencias memorísticas.

En esta corriente, el discurso del docente es eje del magistrocentrismo, pues se centra en el discurso planeado o improvisado del docente y en la repetición de este por parte del alumnado, es el docente el que desarrolla las actividades a su monopolio y toma las decisiones más convenientes para él, se basa en la imposición de contenidos sólo informativos y explícitos, y busca el acatamiento de sus normas por parte de los estudiantes que tiene al cargo (De Zubiría, 2010).

Como lo expresan Gómez et al. (2019) algunas corrientes similares son el conexionismo, donde el aprendizaje es incremental por la relación entre ensayo – error, y error- ensayo, en cuanto mayor sea el número de veces que se atine a la respuesta correcta, el porcentaje o la valoración cuantitativa será superior, por lo cual la evaluación bajo este modelo es sumativa y formadora, centrada en los contenidos y en el proceso de enseñanza del maestro.

También se puede ubicar aquí el tradicional conductismo clásico, que busca que el aprendizaje sea el traslado de una respuesta inesperada producto de un estímulo (De Zubiría, 2010).

1.2 Modelo auto estructurante

Este modelo busca que la educación sea un proceso de construcción desde el interior y producida por el propio estudiante; considera que el saber y el conocimiento están sujetos al salón de clase con todos los elementos que este contiene, didáctica y sujetos que interactúan entre sí. Este modelo promueve el conocimiento por invención o descubrimiento, y la dinámica o el proceso de aprendizaje está centrado en el interés propio del estudiante, el docente es simplemente un guía o acompañante en ese proceso, por lo cual la evaluación para determinar el proceso

de retroalimentación se da de forma cualitativa por medio de preguntas abiertas para que el estudiante exprese su opinión (De Zubiría, 2010).

En este tipo de modelo pedagógico se pueden encontrar algunas corrientes como la escuela activa, que se basa en el presupuesto del aprendizaje como parte del contacto directo del individuo, donde experimenta fenómenos para que el estudiante haga razonamientos abstractos y particulares para sacar sus propias conclusiones.

Esta corriente va de la mano con una pedagogía activa que promueve la creación de diálogos prácticos, afectivos y cognitivos, cuyo propósito es permitir un desarrollo que convierta las debilidades de cada estudiante en habilidades que se fortalecen (Gómez et al., 2019).

1.3 Modelo inter estructurante

Según Gómez et al. (2019) este modelo presenta el proceso de enseñanza – aprendizaje, basado en cuatro elementos esenciales:

- a. el contexto, el cual es un espacio de combinación de intereses que corresponde siempre a un ámbito social donde se presentan distintas relaciones humanas que tienen por delante específicos intereses, ya sean laborales, políticos, entre otros;
- b. el saber, entendido como un conjunto o cúmulo de conocimiento en el cual influye la comunidad científica y profesional, que lo valida o verifica según las reglas del método científico;
- c. El maestro como orientador del camino hacia ese conocimiento; y,
- d. El estudiante, de quien se espera sea un sujeto activo en el proceso enseñanza – aprendizaje, pues es él quien toma las decisiones respecto a su proceso y aprehende la información que el docente le brinda; este modelo tiene la posibilidad de transmitir al estudiante una serie de habilidades socio-emocionales, de pensamiento complejo, de resolución de problemas, siendo asunto del estudiante motivar con su análisis esas habilidades a través de asuntos que generan interés en él, tal como se expone en la pedagogía dialogante.

1.4 Las estrategias de enseñanza del derecho

La disciplina jurídica ha utilizado métodos basados en la enseñanza, cuyo rol central es el maestro, su forma de interpretar el derecho, y su práctica profesional. El derecho se ha enseñado de manera informal y también en instituciones especializadas durante más de dos mil años de historia en el mundo occidental, llegando a ser una de las disciplinas consideradas “artes liberales” (Bernal, 2010).

En la antigüedad, la enseñanza de este se caracterizaba por el énfasis en la retórica y posteriormente, por la memorización de textos escritos o códigos, dependiendo de los contextos socioculturales, continental europeo o anglosajón, donde se estudiaba el derecho. En las escuelas

positivistas, por ejemplo, el énfasis de enseñanza es la norma, diferenciándose dos corrientes: el positivismo formalista y el positivismo estatalista que separa la moral y las especulaciones del derecho, dándole un sentido objetivo, esto como base de la enseñanza y conceptualización del derecho (Garzón, 2018).

Por tanto, existen variaciones y adaptaciones fluctuantes entre modelos hetero y auto estructurantes (De Zubiría, 2010). Aunque, a lo largo de la historia, los modelos educativos occidentales cambiaron y comenzaron a surgir nuevos modelos pedagógicos como los siguientes.

1.5 Estudio de caso

Este modelo pedagógico surge de la necesidad de una renovación metodológica en el seno de la enseñanza universitaria, que se focalice en el aprendizaje del alumno y en el desarrollo de las competencias, no en el discurso del docente, ni en los factores externos de la institución educativa (Arias et al., 2008).

En el aprendizaje del derecho este método es adecuado, ya que permite que el estudiante desarrolle habilidades en la resolución de casos reales que exigen conocimiento teórico y práctico (Universidad de San Buenaventura, 2021b).

1.6 Términos relacionados

- **Clase invertida o *flipped classroom***

Consiste en la implementación de investigaciones previas al encuentro en el aula de clase, mejorando el contexto de referencia de cada estudiante, permite al alumno explicar con sus propias palabras y ejemplificar conceptos (Arias et al., 2008).

- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

Metodología que permite adquirir contenidos, desarrollar habilidades y actitudes, a través de la resolución de un problema de manera grupal. A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza, donde el profesor entrega los temas y luego pone a prueba al estudiante para que éste demuestre los conocimientos adquiridos, en el ABP el profesor diseña y presenta un problema para que el estudiante aprenda a través de la resolución del problema planteado (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017a).

- **Aprendizaje Basado en Equipos (ABE)**

Según Sweet “es una forma especial de aprendizaje colaborativo que usa una secuencia específica de trabajo individual, trabajo en grupo y retroalimentación inmediata para crear un contexto motivante en el cual los estudiantes se apoyen mutuamente para llegar a las clases preparados para contribuir a la discusión” (Citado por Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017b). El objetivo principal de esta estrategia metodológica es que los alumnos apliquen los contenidos del curso para resolver problemas auténticos y significativos de su ámbito profesional.



El docente crea oportunidades donde los equipos defiendan, desafíen, discutan, y examinen el pensamiento y los procesos de resolución de problemas.

También permite tener una base de comparación para las decisiones que toman los equipos y funciona como un potenciador punto de partida para la discusión. En la retroalimentación se privilegia el proceso para llegar a la respuesta en lugar de calificar cuál fue la respuesta correcta (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017b)

- **Aprendizaje basado en el servicio (A+S)**

Es una metodología que se basa en la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes con las necesidades de la sociedad. A través de esta metodología se busca que los estudiantes logren un aprendizaje significativo en un contexto real y al servicio de necesidades reales de un grupo social. Además de servir para permitir un aprendizaje más profundo de los contenidos del curso, las principales habilidades que desarrolla son la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para trabajar en equipo, habilidades comunicativas y principalmente el compromiso social y ciudadano (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

Esta estrategia promueve la innovación educativa a partir de la formulación de un proyecto con el cual se quiere resolver una problemática real de una comunidad, un aula, una persona o grupo social. Se implementa ABP cuando el equipo docente diseña proyectos de aula con articulación curricular interdisciplinario, vinculados con las necesidades de la comunidad educativa y en sintonía con los intereses de los estudiantes. Cada proyecto contiene un problema o pregunta desafiante que guía a estudiantes en el proceso investigativo y el desarrollo del proyecto. En esta búsqueda deben generar preguntas y buscar distintas fuentes para encontrar soluciones. En todo este proceso, la comunidad escolar reflexiona sobre qué, cómo y por qué están aprendiendo. Finalmente, los y las estudiantes presentan sus proyectos a una audiencia real de su comunidad (Educación 2020, s.f.).

- **Cátedra**

La cátedra, clase tradicional o *lecture* es el método de enseñanza más comúnmente utilizado en los distintos niveles educativos. Típicamente, consiste en una exposición oral de un profesor delante de su clase, solamente interrumpida por preguntas ocasionales. Con el rol pasivo que les suele corresponder a los estudiantes al participar en una cátedra, se convierte en un método de enseñanza limitado en cuanto a las habilidades que pueden desarrollar. Por este motivo, es recomendable combinarla con metodologías de aprendizaje activo.

Es posible que con esta estrategia los estudiantes tengan un acercamiento inicial al desarrollo de la habilidad de resolución de problemas, pudiendo identificar qué es y no es un problema, escuchando activamente para hacer preguntas que le permiten definirlo. Asimismo, pueden acceder a un desarrollo inicial del pensamiento crítico, practicando la diferenciación entre hechos y opiniones, interpretaciones y valoraciones (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017)

- **Gamificación o ludificación**

Es una estrategia que rescata elementos esenciales del juego en entornos no lúdicos, como el ámbito educativo-profesional, con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos. Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario (Betancur, 2021).

- **Mapas conceptuales**

Es una representación visual de la jerarquía y relación entre conceptos que tiene una persona en su mente. Están basados en la teoría de Ausubel-Novak (1978) y fueron diseñados por Novak en 1975. Desde entonces se utilizan para generar aprendizaje significativo.

- **Podcast**

Consiste en la grabación de las ideas principales de la clase. Esta estrategia puede utilizarse como técnica a evaluar con distintos propósitos: complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los distintos medios de registros audiovisuales y promover habilidades de comunicación y síntesis. Se recomienda utilizar un repositorio o plataforma para registrar las grabaciones (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017c).

- **Salidas de campo o salidas de terreno**

Las salidas a terreno pueden ser definidas como “cualquier componente del currículum que involucra salir de la sala de clase y aprender de una experiencia directa” (Gold et al., 1991, citado por Boyle et al., 2007). La idea básica es que los estudiantes encuentren la manera de realizar las actividades propuestas dentro de un contexto natural y real. Las experiencias que viven los estudiantes en las salidas a terreno mejoran sus habilidades de resolución de problemas, reflexión sobre la práctica, habilidades de razonamiento profesional, así como también mejoran aspectos generales como la satisfacción, reclutamiento y retención de los estudiantes en el curso.

Por otro lado, las experiencias directas con organismos, ambientes naturales, contextos reales potencian el dominio afectivo, el cual representa la base para generar aprendizajes profundos (Scott et al., 2011, citado por Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

- **Simulaciones**

Son escenarios instruccionales donde el estudiante es enfrentado a un caso o rol ficticio, en un *mundo* definido por el profesor, con el fin de desarrollar el aprendizaje deseado. Esta situación puede emular un contexto real, típicamente relacionado con el futuro profesional, o puede presentar una realidad fantástica.

Se caracterizan por generar una atmósfera de ambigüedad en la que los estudiantes deben tomar decisiones, dentro de un ambiente controlado. Las simulaciones pueden tomar una serie de formas, incluyendo elementos de juego de roles, una actividad o dinámica que funciona como metáfora.

Algunos de los beneficios de esta metodología es que favorece el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje que se vuelve más profundo y contextualizado. Esto ocurre porque permite experimentar la actividad en primera persona, en lugar de oír hablar de ella o verla. Además, se practica en un espacio protegido, donde los errores no traerán consecuencias en el mundo real.

Las simulaciones promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas, pues enfrentan a los estudiantes a circunstancias ambiguas, de soluciones abiertas. Además, permiten desarrollar habilidades de carácter procedimental, actitudinal o competencias transversales que son requeridas en el mundo profesional. Se favorece que los estudiantes comprendan los matices de los conceptos, logrando una comprensión más profunda de éstos (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017d).

- **Enseñanza clínica del derecho**

La educación legal clínica es una metodología activa de enseñanza-aprendizaje del derecho de orígenes en el derecho anglosajón y algunas vertientes críticas del estudio del derecho. En Colombia, distintas facultades de derecho las han incorporado a sus prácticas jurídicas o a sus procesos investigativos, lo cual ha hecho de las clínicas jurídicas un espacio teórico-práctico para formar abogados responsables y críticos, así como para atender las necesidades legales de comunidades menos favorecidas en entornos sociales que constituyen la realidad del abogado (Molina-Saldarriaga, 2008).

En tanto estrategia didáctica, la clínica combina matices de varias de las metodologías ya expuestas, por ejemplo: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, salidas de campo, simulaciones, juegos de roles, entre otras, dependiendo de los énfasis temáticos y metodologías elegidas o consensuadas para el trabajo clínico, el cual comúnmente se ha denominado *litigio estratégico*, o *litigio de impacto* en asuntos de interés público o los derechos humanos de personas y comunidades vulnerables, atendiendo a las particularidades del sistema jurídico y educativo de la región (Torres, 2013).

En este sentido, el método clínico de enseñanza del derecho se constituye en un elemento articulador de la pedagogía, la práctica, la investigación y la responsabilidad social de los futuros abogados. La identificación de sus fundamentos teóricos y metodológicos, desde las modernas teorías del derecho y de la pedagogía, resulta de vital importancia para su implementación y consolidación en los programas de derecho.

Metodología

Para este estudio se utilizó una metodología de carácter mixto esto es, tanto cualitativa como cuantitativa, en donde se tomó para la parte cualitativa un rastreo documental y referencial junto

con la descripción y valoración de las prácticas del uso de las tecnologías de la información y comunicación en los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín en 2019, antes de entrar en contingencia por la pandemia del covid-19 y en el 2020 cuando afectó el sector educativo en Colombia y se dieron los cierres de las instalaciones.

Para la parte cuantitativa se recopilaban las cifras que arrojaron las encuestas dirigidas a los docentes de la facultad de Derecho; donde se les preguntó por el uso de algunas plataformas tecnológicas, por las problemáticas que evidenciaron en la virtualidad y en la presencialidad mediada por TIC y sobre el conocimiento de algunos métodos de enseñanza/aprendizaje; los resultados de la encuesta se recopilaban en gráficas, lo que permitió hacer el paralelo entre 2019 y 2020.

Se utilizaron técnicas como notas de campo de las clases mediadas por las TIC en el segundo semestre del año 2020 y se hizo una encuesta a todos los docentes de la Facultad de Derecho de la USB Medellín mediante Google Forms con respuestas recibidas hasta el 21 de mayo de 2021. Posteriormente se recopilaban datos y características que permitieron identificar tendencias de identificación y uso de TIC para la mediación. El análisis se apoyó en minería de datos; los participantes de esta investigación recopilaban los datos y las características que se encontraron dentro de las clases mediadas por las TIC a las que tuvieron acceso los integrantes de la investigación.

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo porque se pretende dar muestra de las tendencias metodológicas que los docentes de la facultad de Derecho implementaron en sus clases, en el contexto de las clases que se dieron mediadas por las TIC en marco de la pandemia y así caracterizar el uso pedagógico de las plataformas tecnológicas que se utilizaron más frecuentemente, y el cambio en los métodos de enseñanza y aprendizaje, entre otros factores.

Resultados

Los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas y el uso de las TIC, TAC y Toc en el aula de la facultad de derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín fueron el objeto de este estudio.

Luego de realizar el proceso investigativo durante los años 2020 y 2021 se encuentra que las estrategias didácticas anteriormente listadas suelen acompañarse de herramientas TIC con diversos propósitos. Estas se han integrado como instrumentos que facilitan la implementación de modelos pedagógico de enseñanza/aprendizaje.

Particularmente, para el caso de la facultad de derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín, durante más de 20 años de historia ha existido una amplia rotación docente, un personal caracterizado por un origen diverso en la formación profesional. Estos factores, sumados a las diferencias entre lo que se señala en los documentos micro curriculares, los planes de curso y la práctica real docente hacen difícil identificar el énfasis pedagógico del programa, a lo sumo, se avizora una combinación de aspectos de varios modelos pedagógicos (Observaciones participantes, 2020 y 2021).

En las asignaturas del plan de estudios del pregrado en Derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín los intercambios de documentos, presentaciones, artículos, videos, entre otros recursos y herramientas, se apoyan en el uso del correo electrónico, en el uso de la plataforma Moodle o *Domus Virtual* (quinto campus USB), y herramientas gratuitas y colaborativas como redes sociales, Microsoft Teams, Google Drive, pizarras digitales, herramientas multimedia para la creación de videos y podcasts, entre otras. Adicionalmente, algunos docentes hacen uso de blogs como apoyo en la interacción entre estudiantes y profesores, y el uso del correo institucional se enfoca en los procesos de retroalimentación de trabajos y evaluaciones. De igual manera, el uso de la tecnología digital se contempla en el Proyecto Educativo del Programa de Derecho (PEP) (Universidad de San Buenaventura, 2021a; 2021c; 2021d) como una competencia transversal, ya que el futuro abogado debe integrar la tecnología digital a sus procesos sociales y profesionales de forma responsable y ética.

Asimismo, debido la crisis generada por la Covid-19, que marcó un *antes* y un *después* en el desarrollo de las asignaturas del pregrado, las clases se realizaron mediante un modelo híbrido durante el 2021, mediante exposiciones y actividades presenciales sincrónicas y asincrónicas mediadas por tecnologías como Teams, Google Meets o Zoom para transmitir la información: contenidos, actividades, retroalimentación.

Esta situación generó también la oportunidad de diseñar y ofrecer asignaturas 100% virtuales: Políticas Públicas, Seguridad Social y Salud en el trabajo, y Propiedad Intelectual, que son complementadas con la virtualización progresiva de otras ya pertenecientes al currículo o relacionadas.

Como anteriormente se mencionó, la metodología utilizada en esta investigación fue mixta en tanto combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, por ejemplo: el rastreo de fuentes de referencia, las notas de campo obtenidas mediante observaciones participantes en las aulas de clase de los estudiantes integrantes del semillero de investigación en Derecho y Cambios Tecnológicos de la facultad de derecho y una encuesta a docentes. Los resultados se presentan con base en el cruce de información obtenida mediante estas técnicas, haciendo especial atención en la encuesta docente.

Esta se realizó entre noviembre de 2020 y mayo de 2021 entre una muestra no representativa de la USB Medellín, compuesta por 13 docentes de la facultad de derecho, pertenecientes a este programa de pregrado, de los cuales 61,5% pertenecían a la planta profesoral de tiempo completo, el 23,1% de cátedra y el 15,4% de medio tiempo.

Los resultados se presentan de acuerdo con tres indicadores compuestos de normas de extracción utilizadas en la minería de datos: 1. Conocimiento, uso y apropiación; 2. Factores reales o potenciales para el uso y apropiación de tecnologías en el aula; 3. Relación entre el uso de tecnologías de acuerdo con su modelo pedagógico y los estilos de aprendizaje que identifican en sus estudiantes.

3.1 Conocimiento, uso y apropiación de TIC

Estableciendo diferencias entre un antes y un después de la crisis generada por la Covid 19, se identifica en las respuestas que los docentes conocían y utilizaban en el año 2019 algunas plataformas, otros usaban blogs u otras herramientas, siendo conocidas y utilizadas las presentaciones o *slides* para esquematizar información expuesta mediante la cátedra, no obstante su uso correspondía a gustos o estilos personales, quizá predominantemente entre los docentes cuyos rangos de edad van de los 28 a 36 años.

Otro factor preguntado es el de la obligatoriedad o no en el uso de plataformas. Un total de 6 de 13 docentes utilizaron todas las plataformas de manera voluntaria, 4 de manera obligatoria y 3 docentes solo respondieron que las utilizaron, la no utilización solo se ve en un bajo porcentaje para los foros o blogs en línea y para las presentaciones o *slides*.

De esta manera, el uso de ciertos recursos o estrategias en las clases del año 2020 en pandemia refleja que las *Web Tools* (herramientas didácticas web) fueron usadas de manera obligada por 6 docentes, 3 docentes las usaron de manera no obligada, 3 docentes las conocían, pero no las usaban y solo 1 docente no las conocían.

En cuanto a las plataformas virtuales, 8 docentes respondieron que las usaron de manera obligada, 2 docentes hicieron un uso no obligado, 2 docentes las conocen, pero no las usan, y 1 docente no las conoce.

Respecto a los EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje), 8 docentes señalan un uso obligado; dos de ellos, un uso no obligado; otros 2 las conocen, pero no las usan, y 1 docente no las conoce.

Los OVA (Objetivos Virtuales de Aprendizaje), 5 docentes afirman hacer un uso obligado, uno de ellos, un uso no obligado; 5 docentes los conocen, pero no los usan, y 2 docentes no los conocen.

En relación con los CVA (Cursos Virtuales de Aprendizaje), 7 docentes los usaron de manera obligada, uno de ellos, de manera no obligada; 4 docentes los conocen, pero no los usan y un docente no los conoce; y finalmente, respecto a los MOOC (cursos abiertos masivos en línea) 5 docentes respondieron que los usaron de manera obligada, 3 de manera no obligada, 4 los conocen, pero no los usan y un docente no los conoce.

3.2 Factores reales o potenciales para el uso y apropiación de tecnologías en el aula

Una de las hipótesis de esta investigación considera que algunos factores son importantes, prioritarios y urgentes de resolver a la hora de posibilitar un uso pedagógico pleno de las tecnologías en el aula de clase por parte de los estudiantes, por ejemplo:

- a. Uso efectivo y disponibilidad de un dispositivo electrónico tipo computadora u otros;
- b. Acceso a conexiones estables a Internet;
- c. Motivación a usarlos;

- d. Comunicación adecuada con los docentes;
- e. Capacitación en el uso de medios y herramientas tecnológicas tipo plataformas o aplicaciones; y,
- f. Que el uso y apropiación pedagógica de tecnologías no genere sobrecarga de trabajo tanto para los docentes como para los estudiantes.

Las respuestas obtenidas mediante la encuesta permiten evidenciar que de manera prioritaria se deben solucionar los factores 1 y 2; que los problemas 3 y 4 deben solucionarse de manera necesaria; y que las dificultades 5 y 6 son importantes de resolver. En cuanto a las soluciones y quién debe implementarlas, docentes o institución hay percepciones disímiles, aunque consensos en cuanto a su intención de establecer una comunicación asertiva con los estudiantes, a fin de no afectar su desempeño académico, y seguir capacitándose a futuro para continuar la implementación y el logro de mejores resultados.

3.3 Relación entre el uso de tecnologías y los estilos de aprendizaje

Mediante este criterio se resaltan cuáles fueron las metodologías de enseñanza que los docentes implementaron para sus clases en el marco de la contingencia por el Covid-19.

- **Aprendizaje basado en proyectos:** 6 docentes respondieron que la aplicaban, 3 que la conocen, 3 que no aplican y un docente respondió que no la conoce.
- **Aula invertida:** un total de 7 docentes respondieron que la conocen, 4 que no la conocen, 1 la aplica y 1 no la aplica.
- **Gamificación:** un total de 6 docentes la conocen, 4 no la aplican, 2 no la conocen y 1 docente la aplica.
- **Aprendizaje cooperativo:** un total de 9 docentes la aplican, 3 docentes no la conocen, 1 docente no la conoce.

3.4 Identificación de estilos de aprendizaje

La valoración y reconocimiento de la forma como los estudiantes de la facultad aprenden, permite identificar de qué manera ellos están recibiendo la información en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Luego de aplicar los instrumentos de encuesta y observación se encuentra entre los docentes la identificación de los siguientes estilos de aprendizaje:

- Aprendizaje explícito, 8 docentes respondieron que sí identifican el aprendizaje explícito en sus estudiantes y 5 que no identifican esta forma de aprendizaje.
- Aprendizaje asociativo, 11 docentes identifican esta forma de aprendizaje en sus alumnos y 2 docentes no identifican.

- Aprendizaje significativo, 10 docentes lo identifican y 3 no lo identifican en sus estudiantes.
- Aprendizaje emocional, vemos que 11 docentes lo identifican y 2 no lo identifican.
- Aprendizaje experiencial, 11 docentes lo identifican y 2 no lo identifican.
- Aprendizaje memorístico, 10 docentes lo identifican y 3 no lo identifican.
- Aprendizaje receptivo, 10 docentes lo identifican y 3 no.
- Aprendizaje colaborativo, 11 lo identifican y 2 no lo identifican.
- Aprendizaje inmerso, 4 docentes identifican esta forma de aprendizaje en sus alumnos y 9 docentes no lo identifican.
- Aprendizaje online o e-learning, 7 docentes lo identifican y 6 docentes no lo identifican.
- Aprendizaje social, 11 docentes lo identifican y 2 no lo identifican.

La minería de datos proporcionada por el método de extracción de reglas de asociación permitió identificar las siguientes tendencias en los resultados:

3.5 Receptividad ante el uso TIC en el aula

Existe un conocimiento notable y una opinión favorable de las TIC por parte de los docentes participantes en la investigación, un resultado que contrasta con el uso que hacen de las mismas, que fue ligeramente menor al esperado. El análisis de los resultados ofrece que los docentes poseen unos conocimientos adecuados de las herramientas TIC en cuanto a usos educativos.

Este resultado evidencia un fuerte uso de las TIC como agentes de comunicación en presentaciones de temáticas o exposiciones magistrales, en comparación con los escasos conocimientos relacionados con otras tecnologías que permiten los recursos virtuales.

La valoración más positiva ha evidenciado que las herramientas digitales han cobrado una mayor relevancia para sus procesos de enseñanza y formación, en contraste con la brecha digital percibida para el uso.

No obstante, se evidencian necesidades e interés de capacitación en herramientas didácticas interactivas, creación y manejo de Plataformas virtuales, Entornos virtuales de aprendizaje, Objetos virtuales de aprendizaje, cursos virtuales y cursos abiertos masivos en línea (MOOC).

Este dato puede estar asociado a factores de disponibilidad horaria para indagar y navegar las herramientas de software o de los disponibles en Internet, hecho que devela que la utilización de estas herramientas necesitaría hacer uso de tiempo extracurricular y espacio más adecuado, ya sea dentro de las instalaciones de la institución o en su domicilio, lo que significaría además que se acortaría el tiempo para otras actividades académicas y de estudio personal.

3.6 Uso combinado de metodologías

Se observa un estilo de enseñanza y aprendizaje ligeramente predominante en el empleo de las TIC; sobresale un estilo vinculado a transmisión pasiva de saberes teóricos, aunque afirman que también los usan con los saberes prácticos.

Síntesis del resultado: predomina el uso combinado de metodologías basadas en la enseñanza teórico-conceptual, y en el aprendizaje basado en problemas, de orden práctico.

3.7 Variedad y complejidad de estilos de aprendizaje en los estudiantes de derecho de la facultad de USB Medellín

Los docentes lograron identificar 10 estilos de aprendizaje diferentes entre sus estudiantes. Los estilos de aprendizaje responden a formas personales y complejas de relación con el conocimiento, en especial, el facilitado por TICS, surgiendo un interrogante, ¿qué tanto conocen los docentes los componentes y manifestaciones de cada estilo de aprendizaje preguntado?, y ¿de qué manera es posible evaluar el desempeño académico de estudiantes que presentan estilos de aprendizaje diversos entre sí?

En síntesis, los resultados reflejan receptividad y percepción positiva respecto del uso de tecnologías en el aula de un pregrado de derecho. Sin embargo, también se observa que no todos los docentes, ni en igual medida, creen que estas pueden incrementar la calidad de la educación que se ofrece.

Por esta razón, se considera que también puede haber errores en las respuestas, determinados por posibles intenciones, desconfianzas o temores de decir la realidad de la propia experiencia en la *praxis* docente, lo cual pudo afectar los resultados de la encuesta: no resulta verosímil que existan docentes de derecho que no conozcan ni identifiquen el aprendizaje memorístico, por ejemplo o que no tengan un método de enseñanza.

Conclusiones

Aunque las TIC, TAC y TOC no son suficientes por sí mismas para lograr una educación de calidad, ya que son un medio para lograr este fin, el uso pedagógico de estas herramientas trae muchos retos para la educación y la calidad de enseñanza en los docentes.

Esta anhelada calidad en la educación se alcanza por una cultura tecnológica. Si bien esta no se implementó equitativamente en todos los procesos educativos en el tiempo de la pandemia por SARS-CoV2, debido a ciertas condiciones de desigualdades económicas entre países, regiones y brechas locales, el uso pedagógico de las TIC, TAC y TOC sí condicionó la forma de enseñar y aprender y evidenció distintas reacciones.

Para el caso de la comunidad educativa de la facultad de derecho de la Universidad de San Buenaventura se observó al inicio improvisación para resolver los inconvenientes tecnológicos

de participación y comunicabilidad, que luego se transformó en la implementación de procesos académicos y administrativos para lograr la adaptabilidad a los recursos de mediación tecnológica.

Es de anotar que la Universidad de San Buenaventura es una institución acreditada por el Ministerio de Educación de Colombia como de Alta Calidad Multicampus, a pesar de lo cual la entrada de la pandemia y el uso de TIC, TAC y TOC en el aula significó un esfuerzo nuevo a los docentes, y una carga laboral superior.

En la facultad de Derecho de la seccional Medellín estos esfuerzos fueron percibidos por algunos encuestados como uso obligado y repentino de las TIC, y que ya no bastó con saber el área de conocimiento jurídico específica de cada docente, sino que, además, era necesario descubrir el uso y la actitud de sus estudiantes hacia las mismas, pues el objetivo era triunfar en lograr un correcto aprendizaje, a pesar de las circunstancias.

De hecho, en la facultad de derecho de la universidad mencionada estas incidieron en un cambio de los modelos educativos ya existentes, en su revalorización, o en su conservación. No obstante, se considera que lo que se vivió en la práctica docente durante la pandemia implica un deber para los docentes: revisar y evolucionar sus metodologías de enseñanza y capacitarse en este modelo, ya que está participando en la formación de un abogado que, en su práctica profesional deberá usar estas nuevas herramientas, en una profesión que está en constante cambio y reformulación según las situaciones sociales.

Se destaca como necesario diseñar nuevas rutas para la acción en todos los niveles y directivos docentes, pues se requieren mejores procesos de formación, capacitación y actualización específica pedagógica, en la cual se contemple y estudie la aplicación educativa de TIC, TAC y TOC, pues fueron evidentes los problemas reales que se presentaron en su utilización. Debe evaluarse la actitud de disposición interna de docentes y estudiantes, así como la disponibilidad y actualización tecnológica, asuntos que la institución Universidad de San Buenaventura Medellín debe asumir con diligencia y priorización de inversión.

Asimismo, es imprescindible diseñar actividades ajustadas a las particularidades individuales de aprendizaje, superando el modelo clásico expositivo en aras de una renovación pedagógica que dé respuesta a los retos formativos derivados de las demandas de la sociedad actual y post-pandemia. Los docentes deben conocer y declarar sus propios métodos de enseñanza, sus posturas sobre los estilos de aprendizaje, y qué estrategias se pueden aplicar para fortalecer puntos débiles en sus estudiantes, que son su prioridad.

Finalmente se determina conveniente plantear una limitación a la presente investigación, al tratarse de una muestra reducida y no representativa de la población docente universitaria bonaventuriana. Por tanto, los resultados no se pueden extrapolar a otros contextos más generales, pero se pueden comparar con otros estudios de corte similar. Continuar investigando en la relación existente entre el docente universitario y las nuevas tecnologías, facilitaría procesos de autoevaluación con fines de acreditación, entre otros procesos académico-administrativos.

Referencias

- Alaín, L. (2021). Las TIC como herramienta en la educación superior. En Valencia, S (Eds) *Derecho, procesos de enseñanza y tecnología en un contexto de cambio digital*. Primer Seminario Internacional de Investigación. Universidad de San Buenaventura Medellín.
- Archbold, D. (2018). *Integración de las tic al modelo pedagógico institucional como fundamento de la calidad educativa* [Tesis de grado, Universidad de la Costa] <http://hdl.handle.net/11323/2931>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J.-N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista De Investigación Educativa, volumen 26(2)*, 431-444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011>
- Bernal, B. (2010). *Historia del derecho (1ra ed.)*. Nostra Ediciones.
- Betancur, D. (2021). *Gamificación*. Universidad de Antioquia. Memorias.
- De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Aula Abierta Magisterio.
- Educación 2020 (s.f.). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. <https://www.educacion2020.cl/que-hacemos/aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- Fragozo, G., y Gámez, H. (2020). Percepción docente sobre las tecnologías de información y comunicación como recurso instruccional. *Orbis: revista de Ciencias Humanas, 16(46)*, 31-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434470>
- Garzón, A. (2018). La enseñanza del derecho como islas, la crítica como método y teoría para una enseñanza sistemática. *Saber, ciencia y libertad, 13(1)*, 37-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6571927>
- Gómez, J., Monroy, L., y Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado, 15(1)*, 164-189. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>
- Javier, A., Romero, L., y Ricoy, C. (2014). El uso e impacto de las TIC en los estudiantes del nivel superior: un estudio en las carreras de Derecho y Sociología de la UJAT. *Perspectivas docentes, (50)*, 5-11. <https://core.ac.uk/download/pdf/236400435.pdf>
- Martin, M., González, A., Barletta, C., y Sadaba, A. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. *VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18316>

- Martínez, G., y Jiménez, N. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación Universitaria*, 13(4), 81–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>
- Molina-Saldarriaga, C. (2008). Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del derecho. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 38(108), 187-213. <https://www.aacademica.org/cesar.augusto.molina.saldarriaga/2.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017a). Aprendizaje basado en problemas. Centro de Desarrollo Docente.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017b). Aprendizaje basado en equipos. Centro de Desarrollo Docente.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017c). Mapas conceptuales. Centro de Desarrollo Docente.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017d). Simulación. Centro de Desarrollo Docente.
- Torres, M. (2013). The clinical education of law: a form of education for the social change. The experience of the public actions group at the rosario university. *Facultad de derecho y ciencias políticas*, 43(119), 705–734. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/3291>
- Universidad EAN. (s.f.). *Modelo pedagógico*. <https://universidadean.edu.co/preguntas-frecuentes/modelo-pedagogico>
- Universidad de San Buenaventura. (2021a). *Análisis de contexto del programa de derecho, USB Medellín*. Documento sin publicar, de circulación interna.
- Universidad de San Buenaventura Medellín. (2021b). *Documento Perfil de egreso del programa de Derecho USB Medellín*. Documento sin publicar, de circulación interna.
- Universidad de San Buenaventura. (2021c). *Proyecto Educativo del Programa de Derecho, USB Medellín*. Documento sin publicar, de circulación interna.
- Universidad de San Buenaventura Bogotá. (2010). *Proyecto Pedagógico para la Educación a distancia- virtual*. https://www.usbbog.edu.co/documentos/universidad/institucional_bogota/proyecto_pedagogico_para_la_formacion_a_distancia_virtual.pdf
- Universidad de San Buenaventura Colombia. (2021d). *Proyecto Educativo Bonaventuriano (1ra Ed.)*. Editorial Bonaventuriana. [https://www.usbmed.edu.co/Portals/0/PDF/Doc-Institucionales/PEB-2021_FINAL%20APROBACI%C3%93N%20\(2\)%20\(1\).pdf](https://www.usbmed.edu.co/Portals/0/PDF/Doc-Institucionales/PEB-2021_FINAL%20APROBACI%C3%93N%20(2)%20(1).pdf)

Copyright (2023) © Susana Valencia Cárdenas y Yiney Duviana Suárez García



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

El pensamiento de Hannah Arendt sobre el totalitarismo en el siglo XX antes de la Revolución francesa

Hannah Arendt's thoughts on totalitarianism in the 20th century before the french Revolution

Fecha de recepción: 2022-07-20 • Fecha de aceptación: 2022-10-18 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Diego Israel Chuncha Villa

Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador

israeldj87@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9802-6764>

Resumen

Ante la posibilidad de identificar la presencia del totalitarismo antes de la Revolución francesa, es necesario colocarse en tiempo y espacio para conocer los orígenes de ambos siglos, con el fin de entender y comprender los entornos ocurridos, los cuales tienen un lapso de 200 años. El objetivo de la investigación es conocer el pensamiento de Hannah Arendt sobre el totalitarismo en el siglo XX antes de la Revolución francesa. El estudio se enmarca dentro del paradigma postpositivista, bajo el enfoque cualitativo, empleando a la hermenéutica como método para sustentar el análisis epistémico de los textos examinados. Los resultados denotan que el totalitarismo se genera aproximadamente a partir del año 1920, destacando el alcance que para esa época tenía el estado nazi y soviético que trataban de gobernar bajo este esquema, basado en la expresión de la vida social y política que eran reemplazadas por el movimiento de las masas. A modo de conclusión, el totalitarismo es visto por Hannah Arendt como un ejercicio del poder, el cual no tiene cabida la distinción entre clases sociales o donde funcione un sistema de partidos, tal como se originaron en la época moderna.

Palabras clave: ideología, nazismo, poder político, revolución francesa, totalitarismo

Abstract

Faced with the possibility of identifying the presence of totalitarianism before the French Revolution, it is necessary to place oneself in time and space to know the origins of both centuries in order to understand and understand the environments that occurred which have a time span of 200 years. The objective of the research is to know the thought of Hannah Arendt on totalitarianism in the 20th century before the French Revolution. The study is framed within the postpositivist paradigm, under the qualitative approach using hermeneutics as a method to support the epistemic analysis of the texts examined. The results denote that totalitarianism was generated approximately from the year 1920, highlighting the scope that the Nazi and Soviet states had at that time, trying to govern under this scheme based on the expression of social and political life that were replaced by the movement of the masses. By way of conclusion, totalitarianism is seen by Hannah Arendt as an exercise of power, which has no place in the distinction between social classes or where a party system functions as they originated in modern times.

Keywords: ideology, nazism, political power, french revolution, totalitarianism

Introducción

El siglo XX es considerado como el comienzo de cambios disruptivos caracterizado por los avances tecnológicos, médicos y de la ciencia. Una de sus máximos aciertos y progresos radicó en la abolición de la esclavitud, sobre todos en los países considerados en vía de desarrollos (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OHCHR], 2002). Otro hecho significativo lo resalta Felitti (2018) y es el vuelco sobre la liberación femenina, sobre todo en el occidente, donde se pone de manifiesto el derecho sobre la igualdad de condiciones para las mujeres ante la sociedad. No se puede dejar de mencionar lo que señala González (2016) relacionado con el crecimiento y desarrollo de la industria, el cual constituyó un auge en países como, por ejemplo, Estados Unidos; convirtiéndose en una potencia mundial.

Una de las situaciones que también destacó durante el siglo XX fue las crisis y despotismos del hombre en forma de regímenes totalitarios, que causaron consecuencias inexplicables como las Guerras Mundiales (I y II); el genocidio y el etnocidio, las políticas de exclusión social y la generalización del desempleo y la pobreza (Serrano, 2018). Como consecuencia se profundizaron las desigualdades en cuanto al desarrollo social, económico, tecnológico y; en cuanto a la distribución de la riqueza entre los países, y las grandes diferencias en la calidad de vida de los habitantes de las distintas regiones del mundo.

En este sentido, el totalitarismo como fenómeno histórico y social comenzó con el surgimiento del fascismo en Italia (1920-1943) y, un poco más tarde, los regímenes estalinista e hitleriano fueron su objeto. Si la meta de cualquier movimiento totalitario es la transformación de la realidad social, hay dos maneras de alcanzarla: una por medio de la conversión del ser humano (un nuevo tipo de hombre) donde predomina el abuso monstruoso del poder y, la segunda, generando a la par del anterior una esperanza de cumplir las condiciones necesarias para la transformación moral, estética y física del hombre; la cual les sirve para justificar y legitimar las represalias contra los grupos que, según los ideólogos del totalitarismo, obstaculizan la realización de un futuro radiante (Aguirre y Malishev, 2011).

En este mismo orden de ideas, las reflexiones de Arendt (1974) sobre el totalitarismo constituyen un aporte decisivo para comprender dos experiencias políticas que se desarrollaron durante el siglo XX: el nazismo alemán y el estalinismo soviético. En ambos casos se trata efectivamente del desarrollo e intento de consolidación del ejercicio del poder total. Señala la autora alemana, que un aspecto fundamental de este término es que no tiene precedentes, pues se distingue de las formas tradicionales de opresión política, por lo tanto, separa el totalitarismo del antisemitismo y del imperialismo, a pesar de la semejanza que poseen en su manera brutal de afectar la dignidad humana.

Empleando palabras de Arendt (*op. cit.*), uno de los elementos fundamentales de la experiencia totalitaria es el terror. Argumenta que no debe ser vista como medida en que viene concebido como un instrumento al servicio del poder, sino en tanto el poder es visto en sí mismo como terror. Quizás el antecedente más cercano al totalitarismo del siglo XX puede ser la época del terror que se desarrolló durante la Revolución francesa, sin embargo, en el sentido enfático en que lo concibe

Arendt (2013) el concepto de terror no podría ser aplicable a esa época y, por tanto, no podría ser considerada como una experiencia totalitaria a pesar del severo juicio que la pensadora alemana hizo sobre dicho cambio, al compararla con la Revolución Norteamericana.

A pesar de ello, cabe plantear la pregunta en torno a la existencia de un poder totalitario, incluso antes de la Revolución francesa y para considerar esta posibilidad quizás la experiencia más relevante fue la de la creación del así llamado Estado Nación en la época moderna. En este contexto, Rawls (2009) comenta que para considerar esta posibilidad no se plantea realizar un ejercicio historiográfico sino un análisis proveniente de la teoría política de Thomas Hobbes, quien plantea a pesar de los esfuerzos del totalitarismo por mostrar dichos orígenes antes del siglo XX, especialmente en los siglos XVIII y XIX; llega a la conclusión de que es una experiencia propia del siglo XX. Un fenómeno excepcional con características nunca antes desarrolladas de la manera como lo hizo el nazismo alemán y el socialismo soviético.

No obstante, Arendt (1974) se toma la tarea de analizar diversos antecedentes que pueden considerarse rasgos que tendencialmente pueden dar lugar a una conducta autoritaria. Valga destacar las siguientes. En primer lugar, el racismo que, sobre todo bajo la forma del antisemitismo o de la discriminación de la población negra o de origen étnico distinto al blanco, se ha manifestado en diversos momentos de la historia. Valga señalar la persecución de los judíos en el siglo XVII, el maltrato a los esclavos africanos llevados a América y el desconocimiento de las poblaciones indígenas. Empero, a pesar de la violencia y la opresión que encerraba las diversas formas de racismo desarrollado antes del siglo XX, no tomó la configuración propia de un sistema totalitario. Esto lo confirma Foucault (2000) reseñando que, en la época moderna se pasa de la guerra del Estado a la guerra del racismo, pero ello no significa que esa guerra se exprese como totalitarismo.

En segundo lugar, la crisis del Estado nación que empezó a evidenciarse en los siglos XVIII y XIX y, paradójicamente el surgimiento de ideologías nacionalistas, si bien pueden considerarse elementos que se exacerbaban durante el totalitarismo del siglo XX, no tuvieron especialmente en la historia moderna de Europa una manifestación política equivalente a las características del totalitarismo que vio Arendt (1974) en el siglo XX. La crisis del Estado nación y el surgimiento de movimientos populistas constituyeron sin duda componentes decisivos para legitimar la idea del poder total, pero por sí mismos no tomaron esa forma sino con el advenimiento del siglo XX.

En tercer lugar, el imperialismo que, si bien se puede rastrear a lo largo de la historia, y que tiene entre sus grandes manifestaciones al imperio español, al imperio portugués y al imperio inglés escenificados especialmente a lo largo de América desde el siglo XVI, no fueron desarrollados ni pensados como el ejercicio de un poder totalitario sino como la extensión del poder bajo el reconocimiento forzado o no de las características políticas de los pueblos colonizados. En este sentido se puede igualmente señalar que, el carácter expansivo que se aprecia en el imperialismo alemán y soviético fue conducido bajo la premisa del control total de las poblaciones conquistadas sin ningún tipo de flexibilidad, reconocimiento y mucho menos tolerancia frente a aquello que pudiera significar la interpelación del poder total.

La imagen del Leviathan (citado en Hobbes, 1989) respecto a una interpretación del poder absolutista, es quizás la representación gráfica más elocuente del poder absoluto del Estado que surge no a partir de la sociedad civil sino de la multitud de individuos aislados que se unifican solamente a través del poder político. Desde esta perspectiva se afirma que, la sociedad civil es producto del Estado, se debe a él, y a los individuos les corresponde esencialmente el intercambio de obediencia por protección.

Si el derecho a la vida está constantemente en peligro y solamente el Leviathan puede evitar el miedo a morir, entonces quedaría justificado que haga uso de todo el poder necesario para garantizar la vida. Desde esta premisa se entiende porque Hobbes (*op. cit.*) afirma que todo el discurso proveniente del Estado no solamente es legítimo sino también verdadero. Autores como Bobbio (1992) y Cortés (2010) expresan que el Estado es la verdad frente a la confusión que surge cuando los hombres se enfrentan formando parte de una multitud, luchando por el poder de un modo insaciable que necesariamente los lleva a la muerte.

Desde este tipo de argumentación Hobbes (*op. cit.*) justifica el poder total, es decir, el poder sobre la vida y la muerte de tal forma que los instrumentos que se utilicen para ello, donde se destaca especialmente el derecho positivo adquieren legitimidad, pero solo en la medida en que pueden evitar el miedo a la muerte y garantizar la paz. Se podría sostener que se trata de una visión totalitaria de la política porque, independientemente de la forma en que se gobierne el Estado, debe responder a los resortes antropológicos que justifican su surgimiento. El Estado es un mal necesario, pero bajo esta concepción no es un mero instrumento para el ejercicio del poder, sino que es el poder en sí mismo desplegado como verdad que se apoya en la naturaleza misma del hombre.

Quizás no es casual que un teórico del nazismo haya recuperado el pensamiento de Hobbes en el siglo XX. En efecto, Schmitt (1998) hace de lo político el principio y el fin de la vida del hombre y lo presenta sobre todo como el derecho a excluir o eliminar al otro que no entre en la lógica del poder. Se podría sostener que es un anacronismo tomar la obra de Hobbes como un antecedente y una expresión clara del totalitarismo que Arendt (1974) ve desarrollado en el siglo XX. En efecto, Hobbes (*op. cit.*) pensó su modelo de Estado con el fin de unificar la sociedad moderna europea y no necesariamente tenía presente el ejercicio del poder concebido como una suerte de movimiento absoluto del pueblo que permitía justificar la lógica del poder por sí misma.

Cuando Hobbes (*op. cit.*) acude al derecho natural para justificar la creación del Estado también concibe ese derecho como el resorte que hace posible incluso la rebelión a pesar de que no sea legal. Esto representaría una distancia significativa respecto al pensamiento totalitario que vio Arendt (1974). Dicho de otra forma, se podría afirmar que la teoría política de Hobbes (*op. cit.*) se asemeja al tipo de pensamiento político que tuvo lugar con el nazismo o el socialismo soviético, pero también se aleja de ese pensamiento en la medida en que se vale de los mismos resortes antropológicos para justificar la rebelión y por tanto la crisis del poder.

Ahora, si se analiza desde una postura de la interpretación liberal del poder, junto a la tradicional visión absolutista del pensamiento político de Hobbes (*op. cit.*), surgió desde finales del siglo XX la posibilidad de interpretarlo en clave liberal. A todas estas, Restrepo y Ruiz (2019) mencionan

que para ello supone tomar en cuenta que el autor no solamente trató de buscar los medios para proteger la vida, sino también para establecer los canales que permitieran un margen sustantivo de libertad. Esto significaba que el autor estaba consciente como fiel representante de la cultura anglosajona que la búsqueda de la felicidad es una tendencia inevitable y permanente, que caracteriza al hombre. Y en ese sentido, no es concebible la libertad del hombre sin la búsqueda de la felicidad que se expresa esencialmente en la actividad económica.

Si bien Hobbes (*op. cit.*) establece un conjunto de condiciones institucionales y legales para limitar notablemente la libertad política, es decir, aquella que podría propiciar la destrucción del Estado, no lo piensa así respecto a la libertad económica ante la cual no se establecen barreras para que el hombre pueda alcanzar la prosperidad y consiguientemente la felicidad. De este modo se produce la curiosa circunstancia de que, si bien procura legitimar la existencia de un Estado absoluto, deja libres los cauces para el desarrollo económico para la competencia, el mercado y la libertad. Es lo que Locke (2006) y Smith (2011) señalan como una visión que se acerca al liberalismo económico que será ampliamente legitimado en el siglo XVIII.

Se podría pensar que la posibilidad de desarrollo de la economía está limitada inevitablemente por la existencia de un Estado absoluto que puede caer fácilmente en el despotismo. Sin embargo, no tuvo éxito en el seno de la cultura política occidental donde triunfó más bien la democracia liberal, se puede tomar en cuenta la posibilidad de que el esquema hobbesiano sea realizable de alguna manera. En este sentido, Todorov (2010) revela que la experiencia nazi no parecía conducir a ello, así como tampoco la experiencia soviética donde el Estado se convirtió en el monopolio de la vida y de la sociedad.

Sin embargo, quizás Arendt (1974) y Hobbes (1989) no se hubiesen imaginado que esa posibilidad era realizable de alguna manera tal como lo demuestra la experiencia política y económica de China, una vez superado el programa socialista que se desarrolló en ese país bajo la conducción de Mao Tse Tung. Aun así, es conveniente destacar que en el caso de Arendt (*op. cit.*) se planteó la posibilidad de ver en la historia del socialismo chino una experiencia totalitaria ya desde la época del liderazgo de Mao. No obstante, esta pensadora señala que no tiene seguridad sobre la existencia de ese totalitarismo tal como si la tenía en el caso de Rusia en la primera mitad del siglo XX.

A pesar de las severas contradicciones que el maoísmo mostraba entre las palabras y los hechos a propósito de la libertad, Arendt (*op. cit.*) señala que el camino seguido por Mao no fue el mismo que tomaron Stalin o Hitler. China ha mostrado la coexistencia de un poder político de pretensiones totalitarias junto a un poder económico exitoso y expansivo. En contra de la vieja creencia occidental de que la libertad política era esencial para el desarrollo económico de la sociedad, los chinos han demostrado que sin libertad política y bajo la conducción de un gobierno absolutamente despótico es posible que la economía florezca hasta el punto de que ese país se ha convertido en la segunda potencia mundial.

La experiencia china quizás podría ser interpretada desde el modelo hobbesiano o desde la concepción del totalitarismo del Arendtsiano. Pero quizás se trata de una experiencia que va más allá de esos esquemas, especialmente por las dificultades culturales y políticas que tiene China

para convertirse en un poder hegemónico de alcance global. Pero esto no significa que no exista la pretensión totalitaria, lo cual no significa necesariamente el dominio del mundo a sangre y fuego sino a través del enorme peso de la economía y del desarrollo tecnológico que sirve de base precisamente a la globalización (Hinkelammert, 2018). Esta es una posibilidad inimaginable que podría ser la demostración de que la pretensión totalitaria no solamente es un fenómeno del siglo XX, sino que es una tendencia que también forma parte de la naturaleza política del hombre.

En esta investigación se determina hasta qué punto la teoría política de Hobbes (1989) es una justificación del poder totalitario tal como fue formulado por Arendt (1974). En este sentido, se considerarán dos interpretaciones fundamentales que se han hecho de su obra. Por un lado, la que concibe al autor del Leviathan como un teórico del poder absoluto que somete la sociedad al poder del Estado concebido como sujeto y sustancia de la política. Y, por otro, la que encuentra junto al absolutismo una concepción liberal del hombre que se expresa básicamente a través del desarrollo económico de la sociedad civil.

Metodología

El objetivo de la investigación es conocer el pensamiento de Hannah Arendt sobre el totalitarismo en el siglo XX antes de la Revolución francesa, se aplicó el paradigma de investigación postpositivista, tomando en consideración lo holístico, subjetivo y el privilegio que ofrece hacia la comprensión e interpretación del evento (Guzmán, 2017).

Partiendo de lo anterior, el enfoque del estudio es cualitativo basado en Strauss y Corbin (2002) quienes señalan que al momento de mencionar esta perspectiva no se refiere a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no numérico de interpretación, realizado con el fin de develar conceptos y vínculos en la información bruta y luego estructurarlos en un esquema explicativo teórico. La data en cuestión, puede consistir en entrevistas, observaciones, documentos, películas y datos cuantificables o con otros propósitos como, por ejemplo, los censos. El método a emplear es el hermenéutico, sustentado en Dilthey (1966) quien plantea que es por este medio que se puede descubrir el significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos textos, gestos y en general, el comportamiento humano.

Bajo este contexto metodológico, la estrategia empleada se ajusta a un diseño documental donde Rodríguez y Acurio (2021) argumentan que se disgrega desde una organización de contextos de manera sistemática provenientes del análisis de los textos, obteniendo la identificación y evidencia que provienen de la revisión epistémica sobre el hecho investigado. Se concibe evidenciar y soportar hermenéuticamente, las realidades inmersas del estudio, ya sea empleando textos orales o escritos, comprendiendo, analizando e interpretando sus conductas o estudiando los gestos de cualquier naturaleza que expresan vida.

Con referencia a lo anterior, la investigación fue enmarcada dentro de la teoría política Leviathan de Hobbes (*op. cit.*) para determinar que el totalitarismo nace dentro del siglo XX, apoyando lo formulado por Arendt (1974). En este punto es bueno destacar el equilibrio, análisis e interpretación del poder absoluto del Estado que influye directamente en la sociedad, centrado en la política como sujeto que somete la sociedad al poder del Estado y sustancia al absolutismo

como herramienta única de la verdad sobre un realismo que podría ser visto como ingenuo. Esto conduce a que el hombre, deje de ser un espectador y comience un proceso que genere una evolución a través del desarrollo económico de la sociedad civil.

Resultados

Haciendo un análisis rasante sobre la Revolución francesa se encuentra que fue conocida como un proceso social y político que se desarrolló en Francia entre 1789 y 1799, cuyas principales consecuencias fueron la abolición de la monarquía absoluta y la proclamación de la República, eliminando las bases económicas y sociales del Antiguo Régimen. Durante su evolución se produjeron muchos factores internos y externos que tuvieron mucha relevancia al momento de presentarse la manifestación hechos provocados por el desequilibrio de la nación en cuanto a aspectos económicos, sociales y culturales; ya que no todos estaban en condiciones de igualdad. Sin embargo, se estableció que la actividad revolucionaria comenzara a gestarse cuando en el reinado de Luis XVI (1774-1792) presentara una crisis en las finanzas reales, debido al crecimiento de la deuda pública.

Es necesario acotar que, a pesar de que Francia era un país con una economía en desarrollo, tenía una estructura social divergente y un Estado monárquico en caos. Se puede decir que existía una crisis emergida desde el Antiguo Régimen en toda Europa Occidental, pero en el Estado francés se torna en la causa central de riesgo del campo y los levantamientos campesinos, además de la existencia de una burguesía que había adquirido conciencia de su significancia, en relación a las transiciones que ameritaba la sociedad francesa de aquel entonces.

Durante los reinados de Luis XV y Luis XVI, diferentes ministros trataron sin éxito alguno de practicar reformas relacionadas con el sistema impositivo y transformarlo en un sistema más justo y uniforme. Estas iniciativas tuvieron como adversidad una fuerte oposición desde la nobleza, el cual se consideraba a sí misma garante en la lucha contra el despotismo y la violación de derechos dignos hacia el hombre. Dichos ministros tras un estudio detallado de la situación financiera del momento, determinaron que no era sostenible y que se precisaba llevar a cabo reformas importantes y casi de manera perentoria. Proponían un código tributario uniforme en lo concerniente a la tenencia de tierras, tratando de estabilizar la economía, pero de manera no equilibrada ni equitativa.

En líneas generales, entre los factores que influyeron en la Revolución francesas se pueden destacar: (a) un régimen monárquico sometido a su propia rigidez económica en un mundo diverso y plural; (b) el surgimiento de una clase burguesa que cobraba cada vez mayor relevancia y presencia social; y (c) el descontento de las clases menos afortunadas, junto con la expansión de las nuevas ideas liberales que surgieron en la época y que se ubicaron bajo la firma de la Ilustración, que de alguna manera, tenía un gran contenido de la ideología masónica fundamentaba en el racionalismo subjetivo. La Masonería comenzó a ser conocida como una ideología humanista proveniente del racionalismo y el naturalismo. Su naturaleza era focalizada por la razón que lleva por sí sola a toda la verdad y consecuentemente a la libertad, igualdad y fraternidad. Este debía ser el *novus ordo seculorum* (nuevo orden de los siglos) donde la

Revolución francesa fungió como precursora e influye dentro de lo que más tarde se conoció como la filosofía comunista.

Se puede ir notando como algunos movimientos de la época se fueron dando fuera del siglo XX, es decir, antes; como por ejemplo, el siglo de la Ilustración o de las luces; que fue un movimiento racionalista que comenzó durante el Renacimiento y culminó en el siglo XVIII. A este periodo también se le llamó época del Iluminismo, en oposición a lo que denominaban Edad Oscura refiriéndose a la Edad Media. También ocurrió, la Independencia de los Estados Unidos, que fue concebida a mediados del siglo XVIII, donde gran parte del continente americano se hallaba en poder de cuatro países europeos: España, Portugal, Gran Bretaña y Francia. Las posesiones de la corona británica se ubicaban en la costa oriental de América del Norte donde se formaron trece colonias que años más tarde dieron origen a Estados Unidos de América.

Durante el siglo XIX surge la Burguesía dentro de la propia Revolución francesa, constituyéndose en una nueva clase social. Los burgueses eran considerados como un ente totalmente aparte al sistema feudal, porque sencillamente no representaban un fin relevante, es decir, ni eran feudos, ni campesinos, ni hombre de iglesia, sino simples comerciantes quienes podían radicarse en las ciudades, cuyo fin se centraba en crear un mundo de oportunidades que explotar. En la instauración de este movimiento emergieron las instituciones sociales, consideradas innovadoras en su momento. El desarrollo del comercio condujo a la apertura del sistema financiero y la contabilidad. Los artesanos se unieron en asociaciones llamadas gremios, ligas y cofradías; tomando en consideración el lugar geográfico. Nace el trabajo asalariado y la banca (créditos, préstamos y letras de cambio) representando una novedad que era anteriormente desconocida.

Bajo esta misma perspectiva se observa que comienzan a aparecer las universidades como respuesta de los gremios de educadores. De esta manera, la burguesía en Europa y en Francia se preparó, convirtiéndose en un grupo preponderante ya que a la final fueron quienes prácticamente dirigieron la Revolución francesa. Los burgueses, aprovechando la situación económica tan comprometida del Estado de Francia, logrando que se reunieran los Estados Generales donde se pudo tomar el control y comenzaron a sesionar como una Asamblea Nacional. Siendo hasta el 14 de julio de 1789 cuando se sintieron apoyados por el sector explotado de la nobleza (campesinos), que en medio de una agitada multitud revolucionaria y saturados de injusticias y hambre, toman la Bastilla (símbolo de poder del régimen absolutista) provocando el desplazamiento de los nobles en concordancia con los partidarios del absolutismo, lo cual favorece a la burguesía interesada en la implementación de un nuevo sistema social, político y económico.

Ratificando los mayores acontecimientos ocurridos durante la llamada Revolución francesa y tratando de determinar que en este caso el totalitarismo se instaura de manera posterior, se destacan otros cimientos que son considerados relevantes en medio de este clima burgués, naciendo lo denominado la obra legislativa marcada por tres aspectos fundamentales: 1) La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano –1789–; 2) La Constitución Civil del Clero –1790– y; 3) La Constitución de –1791–. Todos sintetizados en tres principios fundamentales: libertad, igualdad y fraternidad; considerados la bandera identificadora de la Revolución.

Ya sintetizando e interpretando las ideas relacionadas a este punto de La Revolución francesa, se puede decir que fue un proceso social y político que se desarrolló en Francia entre 1789 y 1799 (siglo XVIII) cuyas principales efectos destacan la abolición de la monarquía absoluta y la proclamación de la República, suprimiendo las bases socioeconómicas del Antiguo Régimen que cedió a su propia rigidez en un mundo diverso y cambiante, donde el surgimiento de una clase burguesa que recobraba cada vez más relevancia económica y, el descontento de las masas, junto a la expansión de las nuevas ideas liberales; lograron un cambio significativo de Francia que sentó las bases para la generación de un paradigma hacia otras sociedades en función de abolir el absolutismo reinante.

Precisando de una vez es evidente acotar que los factores determinantes que lograron convertir las fundantes o verdaderas causas adheridas a la Revolución francesa, estuvieron enmarcados hacia la razonabilidad política, económica y social, cuyo proceso emancipador tiene sus inicios en 1789 (siglo XVIII) destacando notoriamente con la convocatoria de los Estados Generales, hasta socorrer Directorio cuando Napoleón Bonaparte se asienta en el poder a raíz de un golpe de Estado.

En definitiva, la Revolución francesa como hecho histórico es comprendida como un proceso de correlación de fuerzas sociales que, aprisionadas por el peso de una sociedad tradicional definida por el absolutismo monárquico, el sistema feudal y una diversificación de grupos sociales segmentados a través de estamentos que generaron ante una crisis profunda, una reacción encadenada de cambios irreversibles no sólo para la historia de Francia, sino que como se expande la expresión transformadora general desde el siglo XIX en adelante Europa y por ende para América. Ha sido considerada por excelencia, como un sistema donde se emergen todos los mecanismos políticos, grupos sociales e imaginarios colectivos; de las revoluciones del mundo entero.

Partiendo de esta primera reflexión hermenéutica se busca la relación sobre la aparición al término totalitarismo tomando en consideración la postura o visión de la autora Hannah Arendt que devela su instauración durante el siglo XX, dejando o determinando su exclusión en relación al proceso anterior. El totalitarismo lo refiere la autora como las ideologías, movimientos y regímenes políticos; donde la libertad se encuentra delimitada y el Estado ejerce todo el poder sin ningún tipo de restricciones. Se distingue de otros regímenes autocráticos por ser dirigidos por una fracción política autoritaria que se comporta en la práctica como única opción viable y donde existe un solo modelo como institución dentro del Estado.

Es preciso resaltar que las organizaciones políticas bajo esta figura se destacan, por lo general, por presentar un personaje que tiene un liderazgo y poder ilimitado que logra todos los entornos y se manifiesta por medio de la autoridad ejercida jerárquicamente. El poder que ejercen para mover masas, se convierte en un propósito para moldear o crear lo que ellos denomina como sociedad perfecta, aprovechando entre otras cosas, el uso descomunal de la propaganda y de los distintos mecanismos de control social y represión como, por ejemplo, la policía secreta.

Para la autora, el uso del término es propio del siglo XX y se le atribuye a Giovanni Amendola, quien se refirió al el por vez primera, para concernir al gobierno de Benito Mussolini en mayo de

1923. Luego comenzó su uso progresivo, siendo uno de ellos Il Duce, quien lo empleó con el mayor orgullo, para referirse a su propio régimen. Argumenta la autora, que el vocablo comenzaría a ser empleado de forma más genérica para referirse a un cierto tipo de régimen político, siempre con una connotación claramente negativa. El progresivo ascenso del uso del término sobreviene ante la necesidad de conceptualizar un fenómeno que se considera nuevo, así como también a la urgencia de comprender los orígenes de dicho fenómeno.

El horror absoluto que sobrevino como consecuencia de los regímenes totalitarios ameritaba una respuesta teórica novedosa y de gran calado. Arendt explica que existen tres teorías clásicas que provienen del totalitarismo: el enfoque filosófico-político que deriva el fenómeno moderno del totalitarismo de ideas políticas más antiguas, el histórico descriptivo que ubica los elementos y orígenes de la dominación totalitaria en el imperialismo y racismo del siglo XIX y, el ideal típico estático que define los regímenes totalitarios a partir de determinadas características.

Estableciendo una genealogía sobre la aparición del totalitarismo, es importante remontarse a los primeros indicios relacionados al fascismo italiano, cuando es empleado el término por aquellos adversarios políticos de Mussolini, quienes utilizaron el adjetivo a partir de 1920 para estigmatizar ese régimen. El dictador italiano no tardó en utilizar el término, evidentemente con connotaciones irrealistas para tratar de confundir a la población, siendo parte de un programa de propaganda tratando de ganar adeptos. De hecho, se hizo muy común emplear una frase que integrara lo fascista con lo totalitario, la cual fue ideada por Giovanni Gentile que reza de esta manera: *“para el fascismo, todo está dentro del estado y nada humano o espiritual existe ni tiene valor fuera del estado, en ese sentido el fascismo es totalitario”*.

Asimismo, este término reencuentra su connotación peyorativa en la mente de los intelectuales alemanes que se oponían a Hitler a mediados de 1941, pero utilizándolo como sustantivo y llamándolo totalitarismo. Su anuencia comienza a esparcirse por Italia y Alemania, sobre todo a las capitales principales, teniendo ciertas acogidas relevantes por parte de todo grupo político opositor predominantemente Estados Unidos y Francia. De manera semejante, el totalitarismo comienza a rondar por manos de la oposición política a Stalin, sobre todo en boca de intelectuales como Serge y Souvarine.

Señala Arendt que aunque totalitario y totalitarismo surgen del entorno político, de manera trepidante comienza a ser conocido dentro del espectro académico, ya que muchos de los opositores que lo utilizan son intelectuales, que durante los años 1935 al 1939 se comporta como un auge radicándose fuertemente en los Estados Unidos. El totalitarismo va a estar supeditado al contexto político, sin embargo, a partir de 1941 se genera una fusión entre los países occidentales y la Unión Soviética para hacer fuerza contrapuesta contra el nazismo, radicándose de tal manera que obliga a la Alemania nazi a emplear el término de la manera correcta, evitando su dicotomía como arma contradictoria que solo buscaba confundir a la población.

Tras el paréntesis de la segunda guerra mundial, a lo largo de la guerra fría va a aparecer una teoría científica del totalitarismo, es en estos años es cuando aparece la obra capital de Hannah Arendt (Los orígenes del totalitarismo), constituyéndose en una referente obligado para la construcción y consolidación de una teoría al respecto. Es cuando la pensadora dejaba al

descubierto, pero a su vez, los fusionaba al nazismo y estalinismo bajo un mismo concepto: Totalitarismo. Esta situación produjo nuevos elementos epistémicos cuyo significado determinaba la supresión radical por parte del poder de la política y, con ello, la instauración como Derecho de Estado del desprecio absoluto hacia los individuos, poco menos que objetos prescindibles.

Hannah Arendt señala que después de la guerra fría la mayoría de las organizaciones anticomunistas comienzan a evolucionar el tema, convirtiéndose en un ideal sobre el totalitarismo con un enfoque anticomunista, enfocado hacia encontrar oposición en los intelectuales europeos comunistas, siendo estos hostiles a la teoría planteada. Arendt propone una caracterización estricta hacia el estalinismo y la Alemania nazi, siendo estos los más significativos. No obstante, otros países como la China de Mao Zedong comienzan a dar evidencias de la evolución del término. Puede irse observando, que la aparición le pertenece exclusivamente al siglo XX y no como lo quieren hacer ver que su evolución deviene del siglo XVIII y XIX a partir de la Revolución Francesa.

Es evidente que en la historia conceptual del totalitarismo se encuentra en la selvática literatura sobre el tema. Resulta bastante obvio que se refiere a un concepto nómada que viaja de un campo de experiencia a otro, y que en su incansable vaivén se enriquece cargándose de imágenes, valoraciones y múltiples significaciones. Este tipo de conceptos ha llamado la atención de los historiadores conceptuales, intrigados no solamente por cómo los conceptos viajan a través de distintos mundos culturales, sino también por cómo se mueven entre el tejido de una cultura.

A todas estas, y partiendo de una metáfora como la del nomadismo, se pueden obtener más que nada una provocación que llama la atención de los que buscan el entendimiento sobre la aparición del totalitarismo, logrando diversas orientaciones teóricas sobre cómo estudiar este tipo de términos ¿Cómo se puede describir la trayectoria histórica del concepto a través de la política, la ciencia, la filosofía y el derecho? ¿Cómo cada una de estas visitas ha producido desplazamientos semánticos? Sencillamente las posibles respuestas se pueden interpretar por medio de la postura bien definida de Hannah Arendt. Su obra *Los orígenes del totalitarismo* estudia el fenómeno en profundidad, argumenta su estado embrionario llamado imperialismo continental, que lleva al fenómeno del pangermanismo y paneslavismo a través de su fuerza motriz que ella llama nacionalismo tribal. Profundiza el nacimiento y consolidación del llamado movimiento totalitario que aún no se ha implantado, pero ya cuenta con la propaganda y la organización totalitaria.

Tomando en consideración la postura de Arendt cuando se habla de totalitarismo, los conceptos de legalidad y constitución, por lo general comienza a dar luz de vida y existencia y suelen ser usados como contra conceptos. Es importante acotar que una doctrina jurídica por más dominante y liberal que sea, no es igualitaria ni pretende sobreponerse al sistema jurídico como orden social. Empro, logra formalizar ciertas estructuras que delinear la operación recursiva de las operaciones legales por medio de la promulgación de leyes y decisiones judiciales; dejando siempre abierta la posibilidad de que ocurra un cambio estructural en el sistema.

Esto produce una ruptura importante dentro la doctrina liberal que involucra al principio de supremacía de la constitución, de legalidad, irretroactividad de la ley y división de poderes; considerados por muchos como la unificación de las leyes entre sí y cómo ha de procederse en su

aplicación. De esta manera, cuando se examina el comportamiento de los regímenes totalitarios, se nota que la ley no está ausente, lo que existe es la coexistencia de un Estado prerrogativo con uno normativo. En otras palabras, el derecho público de los Estados totalitarios está caracterizado por la preeminencia de los estados de excepción, los cuales son un recurso legal a través del cual la ley se excusa a sí misma de regular situaciones que debería regular.

De allí que se pueda sostener que la idea del movimiento de las masas asumido de esa forma supone un proceso indetenible, sin límites, que no supone un final sino un desarrollo infinito del poder. Para ello es imprescindible que la identificación entre poder y terror se convierta en la esencia misma del movimiento que no está supeditado a consideraciones morales, al derecho positivo o a los alegatos de justicia sino en la legitimación que emana del mismo poder. La idea es que el poder es sinónimo de terror se convierta en la única acción libre de la humanidad bajo la premisa de que el terror así concebido sea la fuente que le de impulso al movimiento de la historia. No se trata de pensar la humanidad desde una mirada benevolente, o maligna, donde impere la solidaridad o la competencia, sino desde una mirada instrumental que hace de la fabricación de la humanidad el único fin del movimiento histórico.

En este contexto, el totalitarismo aparece como una ideología que al no estar basada en la lucha contra la explotación, o en la solidaridad entre los pueblos, se impone como un mecanismo de organización de las masas que tiene como única lógica el desarrollo y la conservación del poder total. De allí que el totalitarismo, desde las nociones de movimiento, terror e ideología estructurada bajo la idea de la dominación total, no tenga para Arendt antecedentes realmente significativos en la historia de la humanidad. Antes y después de la Revolución francesa, hasta el siglo XIX, se pueden encontrar manifestaciones semejantes a las que describe Arendt como características del totalitarismo.

La pretensión de dominar el mundo que ya se veía, por ejemplo, en Alejandro Magno en el Imperio Romano, el despliegue del imperialismo europeo en África y América, la idea de la guerra de todos contra todos que da lugar a la paz absoluta, la fórmula según la cual «el Estado soy yo», o el terror de la Revolución francesa que sirvió de semilla para la creación del Imperio Napoleónico y sus guerras. No obstante, el modo como se pensó esa vocación en el siglo XX suponía un sentido de la vida y la muerte, concebidos sistemáticamente bajo la idea del poder total bajo la pretensión de crear una nueva humanidad. Arendt muestra una notable coherencia al señalar precisamente la excepcionalidad que en ese sentido tuvo el movimiento totalitario que se desarrolló en el siglo XX.

A manera de resumen final, el totalitarismo como concepto y como programa político ha afectado al sistema general relacionado con el jurídico, produciendo cambios estructurales e introduciendo una jurisprudencia *sui generis* en el derecho público de los países que los aqueja.

Conclusiones

Quizás la mejor forma de concebir el totalitarismo pensado por Hannah Arendt consiste en hacer énfasis en aquellas características fundamentales en el siglo XX que adquirieron junto con otras, un carácter excepcional y único que la autora se encarga de subrayar. En primer lugar, observa los mecanismos que hacen posible “el laberinto de la soledad”. La complejidad que ha venido

alcanzando la sociedad y la cultura contemporánea especialmente desde el siglo XX, hace que la así llamada sociedad de masas convertida en sujeto de la historia sea, paradójicamente, el momento de máxima cercanía física entre las personas y a su vez, el de un notable distanciamiento espiritual y moral.

De esta manera, la soledad se convierte en un fenómeno a su vez masivo nunca visto en occidente y encaja directamente con la lógica del totalitarismo que necesita. Se trata de un mundo gris que no tiene precedentes y que tan solo se llena de colores cuando la política se convierte, de un modo instrumental, en espectáculo de masas. En segundo lugar, visto como una premisa, aparece la cuestión del conocimiento y la verdad. Con el totalitarismo solamente es verdadero lo que dicta el poder, lo que conduce a la obediencia, a la paz o al exterminio del otro que no posee las condiciones para formar parte del orden totalitario. En tercer lugar, Arendt encuentra que la soledad y la inmanencia del poder sean el terreno propicio para la existencia del terror sentido y concebido como la esencia misma del absolutismo. Se trata de una masa de individuos aislados que han interiorizado el terror como parte del juego de la vida y la muerte.

Sin embargo, el terror que encuentra Arendt en los dispositivos biopolíticos desarrollados en el siglo XX se distingue de sus antecedentes por su unificación e identificación con el poder total. Foucault (2012) más allá de la idea del Estado nación, hace énfasis en el Gobierno y en los diferentes dispositivos biopolíticos de la sociedad contemporánea, pero no llega a examinar, tal como lo hizo Arendt, la experiencia unificadora de Estado y Gobierno en expansión que logra el control total de la sociedad concebida a través del movimiento de las masas.

Finalmente, el totalitarismo es visto por Hannah Arendt como un ejercicio del poder donde no tiene cabida la distinción entre clases sociales o donde funcione un sistema de partidos tal como se originaron en la época moderna. Estas formas de expresión de la vida social y política son reemplazadas por el movimiento de las masas donde un concepto clave es la idea de movimiento. La naturaleza y la historia, fuentes del nazismo y del poder soviético son concebidas como movimiento natural o movimiento histórico que supone una concepción teleológica de expansión del poder. Más aún, Arendt señala que naturaleza e historia así vistas, suponen la misma idea de movimiento que expresa una línea indetenible hacia el futuro y se convierte en el motivo fundamental que da fuerza a las acciones de los hombres.

Referencias

- Aguirre, V., y Malishev, M. (2011). Hannah Arendt: el totalitarismo y sus horrores. (primera parte). *La Colmena*, 70, 5-17. <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344465002.pdf>
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Arendt, H. (2013). *Sobre la revolución*. Alianza Editorial.
- Bobbio, N. (1992). *Thomas Hobbes*. Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, F. (2010). El contrato social en Hobbes: ¿absolutista o liberal? *Estudios Políticos*, 37, 13-32. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-51672010000200002
- Dilthey, W. (1966). *Introducción a las ciencias del espíritu; ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Alianza editorial.
- Felitti, K. (2018). De la “mujer moderna” a la “mujer liberada”. Un análisis de la revista Claudia de México (1965-1977). *Historia mexicana*, 67(3), 1345-1393. <https://doi.org/10.24201/hm.v67i3.3531>
- Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Akal.
- González, G. (de enero de 2016). Revolución industrial para el siglo XXI. Llega la 3ra revolución industrial para mitigar el calentamiento global. *La Ceiba*. <https://ceiba.org.mx/ggd-revolucion-industrial-s21/>
- Guzmán, R. (2017). *Paradigmas e investigación performativa. Un territorio epistémico-discursivo en educación*. Masfe Ediciones.
- Hinkelammert, F. (2018). Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo. Akal.
- Hobbes, T. (1989). *Leviathan*. Alianza Editorial.
- Locke, J. (2006). *Segundo Tratado sobre el gobierno civil*. Técnos.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2002). *La abolición de la esclavitud y sus formas contemporáneas. David Weissbrodt y la liga contra la esclavitud*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/slaverysp.pdf>
- Rawls, J. (2009). *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*. Paidós.

- Restrepo, J., & Ruiz, G. (2019). El Estado soberano y sus límites: lectura en clave liberal de la teoría estatal en Thomas Hobbes. *Diálogos de Saberes*, (50), 135-148. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.50.2019.5556>
- Rodríguez, M., y Acurio, S. (2021). Modelo TPACK y metodología activa, aplicaciones en el área de matemática. Un enfoque teórico. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.394>
- Schmitt, C. (1998). *El concepto de lo político*. Alianza Editorial.
- Serrano, J. (2018). El paradigma de la guerra en el siglo XX: ¿instrumento de cambio? *Revista Científica General José María Córdoba*, 16(23), 23-42. <https://doi.org/10.21830/19006586.305>
- Smith, A. (2011). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia
- Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. Galaxia Gutenberg.

Copyright (2023) © Diego Israel Chuncha Villa



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Aplicación de metodologías activas en modalidad e-learning en el año 2022: caso carrera de comunicación de la Universidad de Guayaquil

Application of active methodologies in e-learning modality in the year 2022: case of communication career of the University of Guayaquil

Fecha de recepción: 2022-08-26 • Fecha de aceptación: 2022-11-22 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Jonathan Josué Jarrín Miranda

Unidad Educativa Particular Nuevo Pacto, Ecuador

jonathandoc92@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2739-8867>

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación fue analizar la aplicación de las metodologías activas como parte del desempeño docente en la modalidad e-learning, abordando a los estudiantes y profesores de la carrera de comunicación de la Universidad de Guayaquil, Ecuador en el año 2022. Se procuró determinar la frecuencia con la que son utilizadas estas metodologías en el proceso enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la importancia de la flexibilidad y el autoaprendizaje en esta modalidad y proponer un manual de enseñanza con base en metodologías activas.

Para el abordaje se estableció una muestra de estudiantes de tipo probabilístico que, después de la aplicación de la fórmula estadística de población finita, se estableció en una casuística de 148. Las categorías de análisis fueron definidas en este apartado, siendo las siguientes: aplicación de metodologías activas y el desempeño docente.

Con relación a los resultados, se muestra que la percepción estudiantil respecto a los docentes se muestra de forma positiva, no obstante, y de forma paradójica, también los estudiantes señalaron en algunas ocasiones que “a veces” se fomentaba la producción intelectual del estudiante (lo que contradeciría un verdadero desarrollo de habilidades de autoaprendizaje). Se muestra, por un lado, que los estudiantes dicen considerar efectivas las estrategias docentes para el aprendizaje, pero esas estrategias no serían participativas, según lo analizado en el apartado. Mediante encuestas y entrevistas se pudo determinar la necesidad de mejorar procesos de enseñanza aprendizaje con el apoyo del enfoque de metodologías activas que beneficiará a su vez el fortalecimiento del desempeño docente en procesos educativos e-learning.

Palabras clave: metodología, docente, aprendizaje en línea, enseñanza, aprendizaje

Abstract

The purpose of this research was to analyze the application of active methodologies as part of the teaching performance in the e-learning modality, approaching students and professors of the communication career at the University of Guayaquil, Ecuador in the year 2022. The aim was to determine the frequency with which these methodologies are used in the teaching-learning process, taking into account the importance of flexibility and self-learning in this modality and to propose a teaching manual based on active methodologies.

For the approach, a probabilistic sample of students was established which, after the application of the finite population statistical formula, was established in a casuistry of 148. The categories of analysis were defined in this section, being the following: application of active methodologies and teaching performance.

In relation to the results, it is shown that the student perception regarding teachers is positive, however, and paradoxically, students also pointed out in some occasions that “sometimes” the student’s intellectual production was encouraged (which would contradict a true development of self-learning skills). It is shown, on the one hand, that students say they consider teaching strategies for learning to be effective, but those strategies would not be participatory, as analyzed in the section. Through surveys and interviews, it was possible to determine the need to improve teaching-learning processes with the support of the active methodologies approach, which in turn will benefit the strengthening of teaching performance in e-learning educational processes.

Keywords: methodology, teacher, e-learning, teaching, learning

Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje requiere una ruptura con lo tradicional, otorgándole al discente un rol mucho más activo y protagónico en la construcción del aprendizaje que se constituye por un sistema de redes y vincula eminentemente a la tecnología, por lo tanto, es perentorio que los docentes, con un rol más de facilitador, apliquen estrategias y metodologías que promuevan esa participación y espacios que generen relación entre los elementos que intervienen en el proceso educativo.

En la facultad de comunicación social, según antecedentes en estudios realizados en esta misma facultad, hace falta que se apliquen los conocimientos adquiridos en clase mediante planteamiento de problemas o sucesos de la realidad a la que se enfrentarán como profesionales. Esto provoca que desconozcan la realidad del mercado laboral quitándole posibilidades a los nuevos profesionistas de laborar en trabajos que requieren habilidades y destrezas en manejo de equipos (Naranjo, 2014). En ese sentido, se pone de relieve la urgencia de la aplicación de metodologías activas en el aula, se debe conocer y aplicar estas metodologías de enseñanza aprendizaje para desarrollar las competencias de los estudiantes (Avilés, 2021).

1.1 Aplicación de metodologías activas

En el proceso de enseñanza aprendizaje las metodologías activas permiten un desarrollo autónomo del estudiante y el rol docente trasciende un paso cualitativo importante en el que se pasa de ser el detentor de los conocimientos a un facilitador o guía hacia él, mismo que se construye a partir de la implicación activa del alumnado. El aprendizaje activo acaece cuando el estudiante se ejercita en la lectura, escribe, intercambia ideas con sus pares o el docente, discute, cuestiona, resuelve problemas o desarrolla proyectos (Medeiros et al., 2020).

Cuando se aplican este tipo de metodologías se da paso al desarrollo en el estudiante de habilidades de orden superior, como la colaboración, el autoaprendizaje, entre otros; que son una demanda en la sociedad del conocimiento (Silva y Maturana, 2017). Estas metodologías toman una distancia sustancial respecto a estrategias didácticas de tradición, pues el centro del proceso enseñanza aprendizaje en este devenir lo constituyen el estudiante y las actividades en el aula (y fuera de ella mediante actividades asincrónicas) convirtiéndose en el centro. Ya en el aula virtual las actividades tienen el rol preponderante, significan agentes estratégicos para la construcción de nuevos conocimientos.

El debate, por ejemplo, que estriba en el enfoque basado en competencias, es una herramienta de aprendizaje muy útil para el desarrollo de la expresión oral y el pensamiento crítico. Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el deber de crear espacios en el que pensar y contrastar no esté censurado, pues su nombre expresa justamente esa universalidad de ideas pertenecientes al colectivo. Esta herramienta promueve la capacidad de diálogo, el intercambio de ideas y la comprensión del otro, es una pieza capital de todo sistema democrático y su fomento en la universidad no puede ser más oportuno (Bermúdez y Casares, 2018). Esta metodología

promueve la participación activa del estudiante que llega a un aprendizaje profundo como resultado de la dialéctica.

1.2 Desempeño docente

El docente debe tener cualidades que le permitan cumplir con su rol, cuyas prácticas deben estar orientadas hacia el desarrollo de habilidades y competencias de sus estudiantes con la finalidad de que puedan enfrentarse al mundo laboral con eficacia. El desempeño docente es una variable que incluye dimensiones como la praxis pedagógica, emocional, relacional, ética y los logros en el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, como es una variable posee dimensiones como la emocional, las capacidades pedagógicas, responsabilidad, las relaciones interpersonales y los resultados de su labor (Fajardo, 2020).

El desempeño docente es una categoría que permite evaluar a los docentes en sus prácticas de enseñanza para procurar la calidad educativa. En otras palabras, el desempeño docente es relacional; es decir, mide el desarrollo de capacidades de interacción (Achata y Quispe, 2018). Entonces, las relaciones docente-estudiante, docente-contenidos, docente-docente o docente-directivo son el trasunto de la praxis integral del docente.

En la modalidad virtual es un axioma la autonomía del estudiante; sin embargo, quien guía el proceso, con todas sus competencias, sean estas digitales, comunicacionales y pedagógicas, es el docente. Entonces, se puede afirmar que el estudiante es el centro, pero el desempeño docente es un factor clave y sustancial para el proceso de aprendizaje; es decir, debe orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente (Palacios y Ramos, 2021).

Respecto a esas competencias se plantean diferentes herramientas didácticas susceptibles a su uso en el aula por el docente como parte de lo que configura su desempeño (ver *Tabla 1*), que pueden ser de tipo colaborativo como los muy conocidos ABP o también individual como la producción de artículos, para que por medio de ellas se conjuguen conocimientos previos y nuevos.

Tabla 1

Herramientas para Trabajo en Red

Técnica	Metodología
Técnicas para la individualización de la enseñanza	Búsqueda y organización de la información Contratos de aprendizaje Estudio con materias (presentaciones, artículos online, blogs etc.) Ayudante colaborador
Técnicas expositivas y participación en gran grupo	Exposición didáctica (conferencias online, videos) Preguntas de grupo (Foro online o wiki, google drive, etc.) Simposio o Mesa redonda Tutoría online (herramientas de plataforma, mensajería, chat, videoconferencia, etc) Exposiciones de los alumnos Presentaciones multimedia, vídeos, blogs, etc.
Trabajo colaborativo	Trabajo en parejas Lluvia de ideas (herramientas para mapas mentales o mapas conceptuales) Simulaciones y juegos de roles Estudio de casos Aprendizaje basado en problemas Investigación social Debate Trabajo por proyectos Grupos de investigación

Nota. (Silva, 2017)

Como se puede ver, el docente puede tomar en ciertos casos los principios y modelos de la enseñanza tradicional; sin embargo, las metodologías activas en la educación virtual están mediadas plenamente por la tecnología, en consecuencia, supone un cambio de actividades, estructura de la sesión de clase y el formato de los trabajos autónomos y grupales. En todo sentido, el horizonte del docente tiene que ser distinto del que tiene en la modalidad tradicional. Sin lugar a dudas, una educación virtual practicada por un cuerpo docente habituado a la modalidad presencial, evidenciaría todas las deficiencias en cuanto a competencias digitales del profesorado, que no solo corresponde al mero uso de las tecnologías, sino darle significado pedagógico a su mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de los problemas que conciernen al contexto ecuatoriano es que el e-learning ha sido una modalidad muy poco implementada en el país, previo a la emergencia sanitaria por la Covid-19, pues las Instituciones de Educación Superior (IES) en cuanto a las carreras de grado se dedicaron a ofrecerlas de manera completamente presencial, lo que supuso una escueta experiencia y que muy pocos docentes tuvieran las competencias digitales necesarias para ejercer roles educativos en el e-learning, a diferencia de los posgrados que muestran un uso muy alto de plataformas habituales de esta modalidad.

Los estudiantes de IES, en un artículo que analizó la importancia de las herramientas y plataformas e-learning en las universidades de Ecuador, en un considerable número, estimó que la preparación de los docentes para el manejo de esta modalidad no es óptima puesto que para el 41,62% la preparación pedagógica del docente en el uso de las TIC y específicamente en el empleo de las plataformas e-learning, resulta deficiente. Por otro lado, otro grupo de estudiantes

(34,77%) consideran que la preparación docente en estos temas es buena, otros (14,45%) lo catalogan de aceptable y para el resto resulta mala (Verdezoto y Chávez, 2018).

Estos porcentajes forman una paradoja respecto a los resultados referentes a los docentes que en un 91,8% aseguran que tienen las habilidades requeridas para hacer frente al fenómeno de la docencia virtual con solvencia (Tejedor et al., 2020).

A partir de lo antes mencionado, se evidencia la necesidad en el contexto ecuatoriano de fortalecer el desempeño docente frente a las nuevas tecnologías que se han transformado en un agente imprescindible para la educación contemporánea. En otras palabras, debe desarrollar competencias digitales que le permitan desenvolverse en los entornos virtuales de aprendizaje (Cagua et al., 2021). Estas son condiciones que deben desarrollar los docentes para que las clases virtuales sean de calidad y que los procesos de enseñanza aprendizaje no carezcan de efectividad.

Metodología

La investigación-acción es tipo cualitativa. Sin embargo, el diagnóstico se realizó a través de procedimientos estadísticos. El tipo de diseño de investigación-acción de la presente es no experimental transversal, descriptivo-explicativo.

La población corresponde a estudiantes de Comunicación Social del semestre 3ro y 4to de la sección matutina de la Universidad de Guayaquil, en el año 2022. El tipo de método de muestreo que se utilizó respecto a los alumnos es el probabilístico, aleatorio simple y con relación a los docentes el muestreo fue no probabilístico a conveniencia. El abordaje se realizó con relación a tres asignaturas importantes: competencias comunicativas, cinematografía y pensamiento crítico.

En la *Tabla 2* se representa el mapeo de la muestra de estudiantes.

Tabla 2

Población y Muestra de Estudiantes

	Semestre	Población
Población de estudiantes de tercer y cuarto semestres de comunicación, sección matutina	3ro	120
	4to	120
	Población Total	240
	Muestra total de estudiantes	148

A este segmento se le realizó una encuesta de 20 preguntas cerradas y con escala de Likert, con base en la siguiente operacionalización de las categorías de análisis que se muestra en la *Tabla 3* y *Tabla 4*.

Tabla 3

Aplicación de Metodologías Activas

Categoría de análisis	Dimensiones	Indicadores
Aplicación de metodologías activas	Uso y desarrollo de habilidades cognitivas	Lectura/redacción
		Autoaprendizaje
		Pensamiento crítico
		Resolución de problemas
	Uso y desarrollo de habilidades sociales	Diálogo
		Debate
		Colaboración
		Trabajo cooperativo

Tabla 4

Desempeño Docente

Categoría de análisis	Dimensiones	Indicadores
Desempeño docente	Efectividad en el aprendizaje de sus estudiantes	Uso de estrategias didácticas activas
		Facilitación del aprendizaje
		Uso de Tics, materiales y medios didácticos
	Capacidades de interacción	Evaluación
		Relación docente-estudiante
		Relación docente-contenidos

Para la facción docente se estructuró una entrevista de 5 preguntas en las que se incluyan dimensiones de las dos categorías de análisis y fueron realizadas presencialmente. La muestra de docentes fue escogida de manera no probabilística a conveniencia, bajo los siguientes criterios:

- Ser docente en 3ro y 4to semestre de la carrera de Comunicación Social, sección matutina.

La muestra total de docentes = 2

Con esta selección docente se pretendió poner de relieve la concepción que ellos tienen respecto a metodologías activas de la enseñanza en la modalidad virtual, siendo sus asignaturas prácticas y no solo puramente teóricas a diferencia de otras.

Resultados

En el presente apartado se interpretaron y discutieron los resultados de la investigación después del respectivo abordaje de los 148 estudiantes que se realizó mediante encuestas a la muestra seleccionada, elaboradas en un cuaderno de trabajo a partir de la definición operacional de las variables o categorías de análisis que son: la aplicación de las metodologías activas y el desempeño docente.

Se determinó que de los 148 estudiantes encuestados el 54,7% son de género masculino y el 45,3% de género femenino. Por otro lado, el 63,5% pertenecen al tercer semestre y el 36,5% al cuarto semestre.

En cuanto a las lecturas previas a la clase sincrónica como indicador del uso y desarrollo de habilidades cognitivas, los estudiantes en un 60% manifestaron que con la frecuencia *a veces* se realizan antes de entrar al aula virtual. Respecto a trabajos autónomos individuales que hacen énfasis en la redacción, en la *Tabla 5* se evidenció una heterogeneidad en las respuestas, un 50% confiesa que los trabajos de escritura se los realiza ocasionalmente en paradoja de un 33,1% que manifestó que casi siempre se los realizaban.

Tabla 5*Frecuencia de la Producción Intelectual Escrita*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	2,7%
Casi nunca	12	8,1%
A veces	74	50%
Casi siempre	49	33,1%
Siempre	9	6,1%
Total	148	100%

Por otro lado, un 84% de los encuestados manifestó una buena orientación docente, mediante e-actividades, para resolver problemas que se presentan en la praxis del mundo laboral. Respecto al debate, como herramienta pedagógica que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo, un 62% aseguró que el debate no era frecuente, solamente “a veces” se lo realizaba; sin embargo, un 28% consideró que sí se daba el debate con frecuencia. En la *Tabla 6* se evidencia que la herramienta que más se utiliza para el debate académico es Zoom, aunque eso no exime otras herramientas como los foros de discusión y los chats en línea.

Tabla 6*Herramientas Utilizadas para el Debate Académico*

Herramienta	Frecuencia	Porcentaje
Zoom	54	36,5%
Foros de discusión	13	8,8%
Chats en línea	18	12,2%
Todas las anteriores	61	41,2%
Ninguna de las anteriores	2	1,4%
Total	148	100%

Nota. Encuesta realizada en Google Forms

Respecto al aprendizaje colaborativo para el desarrollo de habilidades blandas, los trabajos grupales son un indicador importante en el uso de las metodologías activas; sin embargo, el

considerable 53,4% indicó que a veces se realizan trabajos grupales; por otro lado, un 29,1% aseveró que se los realiza con mucha frecuencia.

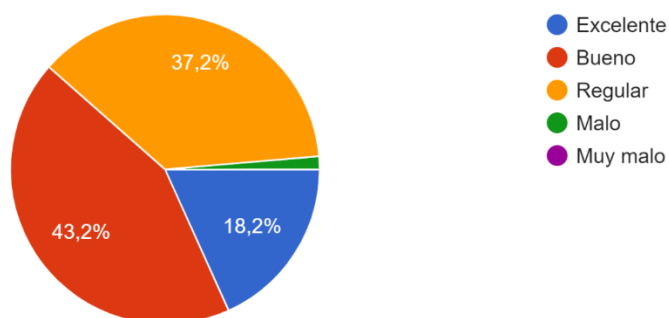
Por otro lado, respecto al aprendizaje facilitado por los docentes, como se muestra en la *Figura 1*, los abordados califican el desempeño de los docentes como bueno en un 43,2%, otro 37,2% aseguran que es regular y un 18,2% que es excelente.

Figura 1

Facilitación del Aprendizaje por Parte de los Docentes

12. ¿Cómo califica la facilitación del aprendizaje por parte del docente?

148 respuestas



Nota. Resultado de la encuesta realizada en Google Forms

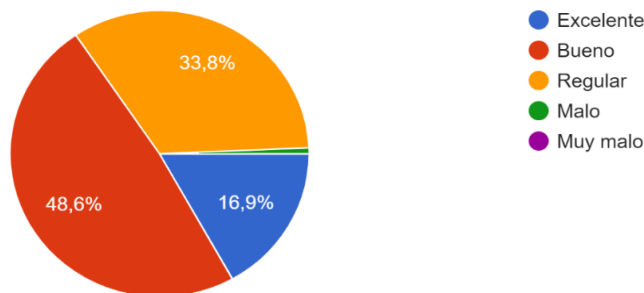
En correspondencia a las observaciones anteriores en cuanto a las estrategias docentes, en el presente gráfico los abordados argumentan que los docentes son muy organizados y llevaban todas las indicaciones de las actividades planificadas con una casuística importante de 66,2% seguido por un 25% que aseveraban sobre los docentes que “hacían más simple el proceso y motivaban al aprendizaje”. En consonancia con esto, como muestra la *Figura 2*, el 48,6% considera que las competencias digitales docentes son buenas, un 33,8% considera que es regular y tan solo un 16,9% las considera excelente.

Figura 2

Competencias Digitales del Docente

14. ¿Cómo califica las competencias digitales del docente?

148 respuestas



Nota. Resultado de la encuesta realizada en Google Forms

Según los encuestados, los docentes son muy recursivos en cuanto a las ventajas tecnológicas presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pues un 67,6% señaló que los docentes utilizaron Moodle, los foros, podcast, aplicaciones didácticas, pizarras digitales a favor del aprendizaje en una educación virtual.

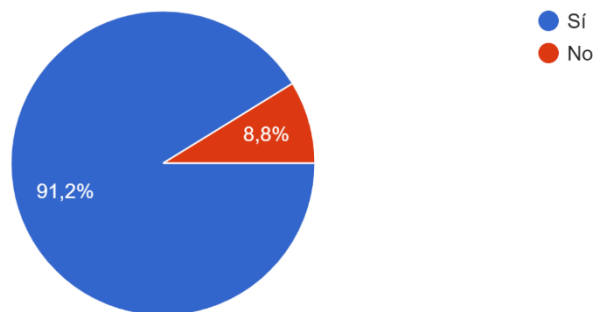
Desde el punto de vista de la comunicación, como medio relacional (indicador de las relaciones interpersonales del desempeño docente) los abordados en el considerable 70,3% argumentó que los docentes utilizaban medios de comunicación como Moodle, los foros, WhatsApp y Zoom para interactuar con sus estudiantes y como se evidencia en la *Figura 3*, en un 91,2% de los abordados, los docentes tienen una relación muy estrecha con los contenidos, dominándolos respecto a la asignatura que facilitan.

Figura 3

Dominio de los Contenidos de los Docentes

19. ¿Considera que los docentes dominan la materia que dictan en modalidad virtual?

148 respuestas



Nota. Resultado de la encuesta realizada en Google Forms

Después del abordaje a los estudiantes, se puede deducir que hay aspectos positivos con los que se cumplen, respecto al uso de las metodologías activas en el espacio y modalidad virtual en la Facultad de Comunicación Social, en la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Se evidencia, por ejemplo, que el autoaprendizaje es una habilidad que se ha desarrollado en esta modalidad virtual, por otro lado, el pensamiento crítico, que se los orientaba (según la versión de los educandos) a simular procesos a los que se enfrentarán en la vida profesional para su resolución de problemas, que en el aula virtual se fomenta el diálogo del estudiante con el docente y con sus pares, la disponibilidad de las herramientas y medios tecnológicos para desarrollar debates en la educación online con su utilización (Zoom, chats en línea y foros de discusión), que las estrategias docentes llevaban a un aprendizaje efectivo de los estudiantes, que el desempeño docente destacaba por su organización y planificación de las clases, que las competencias digitales docentes son buenas y que son recursivos al momento de utilizar las TIC, la forma de evaluar es positiva, un proceso de buena comunicación entre docente y estudiantes, el dominio de las asignaturas y una buena pedagogía para poderla facilitar.

Todo esto se muestra de forma positiva, no obstante, y de forma paradójica, también los estudiantes señalaron en algunas ocasiones que *a veces* se fomentaba la producción intelectual del estudiante (lo que contradeciría un verdadero desarrollo de habilidades de autoaprendizaje), con la misma frecuencia se fomentaba el debate (en contradicción del desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico sobre todo) y la realización de trabajos grupales importantes para el desarrollo de habilidades blandas o de trabajo en equipo. Se analiza esta paradoja, pues se ha analizado el desempeño docente ligado al uso de las metodologías activas. Se muestra, por un lado, que los estudiantes dicen considerar efectivas las estrategias docentes para el aprendizaje, pero esas estrategias son parcialmente participativas, según lo analizado anteriormente.

Respecto a los docentes, se realizó una entrevista estructurada. Este instrumento se utilizó para conocer la apreciación de los docentes en cuanto a las metodologías activas en su ejercicio docente. Posteriormente a las entrevistas, se realizará un análisis de datos. Los entrevistados fueron:

- a. Lcdo. Santiago Molina Andrade Msc., docente de la Facultad de Comunicación Social. Asignatura: cinematografía.
- b. Lcdo. Héctor Córdova Msc., docente de la Facultad de Comunicación Social. Asignatura: taller de televisión.

En la *Tabla 7* se comparan las posturas de los docentes y se las unifica.

Tabla 7

Análisis Comparativo de las Entrevistas

Análisis de las entrevistas	
Preguntas	Sector docente
1.- ¿Qué son para usted las metodologías activas de la enseñanza?	Metodologías de enseñanza práctica, permiten tener una interacción en la clase. Protagonismo del estudiante en el proceso.
2.- ¿Con qué frecuencia las utiliza en su clase en modalidad virtual?	Siempre, es la frecuencia en la que los docentes, según arguyen, las implementan.
3.- ¿Para usted cuánto influyen las metodologías activas en el aprendizaje de los estudiantes?	Dos posiciones contrarias, por una lado se afirma que el influjo es del 100%; sin embargo, para el otro docente con una postura más escéptica, es imposible medir su influencia en el aprendizaje.
4.- ¿Cómo califica la comunicación con sus estudiantes en la modalidad virtual?	Efectiva; sin embargo, no posee las riquezas de una comunicación interpersonal presencial.
5.- ¿Cómo califica el desempeño de sus estudiantes en la virtualidad cuando utilizó metodologías activas?	Los docentes tienen una postura pesimista en cuanto al desempeño de los estudiantes, pero más por la naturaleza de este tipo de educación virtual.

Las entrevistas permitieron poner de relieve el punto de vista en cuanto a la educación virtual de los docentes. La noción que se tiene en cuanto a las metodologías activas es que son acciones o estrategias que permiten la interacción y hacer frente a la monotonía que podría ser corolario de la modalidad virtual. Estas conceptualizaciones superficiales en cuanto a este tipo de metodologías activas ponen en evidencia la necesidad perentoria de profundización y praxis de este tipo de metodologías. Por otro lado, los docentes arguyen que comúnmente utilizan este tipo de metodologías para que se aprenda con la práctica.

En los docentes hay dos posiciones contrarias, por una lado se afirma que el influjo de las metodologías activas es del 100% en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, hay una postura escéptica, es decir, es imposible medir su influencia en el aprendizaje. La comunicación en modalidad virtual carece de la riqueza discursiva en comparación con la presencial. Por último, se considera que es complicado que se de un buen desempeño por parte de los estudiantes, pues la educación virtual resta eficacia a las metodologías activas para que influyan directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Por un lado, la facción estudiantil manifestó que los docentes tienen un buen desempeño docente, las competencias necesarias, son recursivos en las clases, pero que no siempre se utilizan metodologías como debate, lecturas, redacción, entre otros. Por el lado docente, según su apreciación, se necesita la educación presencial para obtener mejores resultados en la aplicación de metodologías activas.

Conclusiones

El uso de las metodologías activas y el desempeño docente están íntimamente relacionados, sobre todo en la era del conectivismo, que aglutina principios de otros enfoques pedagógicos, sobre todo del constructivismo para la construcción de un aprendizaje en un contexto social prolífero, impregnado de entes tecnológicos que son relevantes e imprescindibles en el proceso educativo actual.

Los estudiantes reconocen que los docentes tienen competencias digitales y dominan el área de su asignatura; sin embargo, manifiestan que no es tan frecuente el debate, la lectura y la redacción, previo, durante y después de las sesiones sincrónicas. La investigación arrojó que los estudiantes tienen una buena percepción de sus docentes, pese a esto, con base en los resultados, aún falta hacer énfasis en las metodologías activas de la enseñanza.

Los estudios de educación virtual en el Ecuador deben ser desarrollados con mayor amplitud, a partir de la emergencia sanitaria debido a la Covid-19 para enriquecer postulados y conceptos a partir de las experiencias del contexto mencionado. Se evidencia que los abordados no consideran negativo el trabajo de los compañeros en una educación virtual. A pesar de la virtualidad, hay flujos de comunicación y es posible el trabajo colaborativo y cooperativo.

Existen herramientas que son funcionales para la educación e-learning y que su uso debe ser reforzado, no para imitar la modalidad presencial, sino más bien para que funcione como un paradigma independiente.

A su vez, la frecuencia en la utilización de metodologías que fomenten el pensamiento crítico, el diálogo, el autoaprendizaje, la cooperación, entre otros, no es la esperada. Se evidencia una postura refractaria por parte de los docentes a la modalidad virtual, se tiene como preferencia la presencialidad. Esta postura a priori, produce un escepticismo en cuanto al buen desempeño de los educandos.

Finalmente, las conceptualizaciones superficiales en cuanto a metodologías activas producen escepticismo y ponen en evidencia la necesidad perentoria de profundización y praxis de estos enfoques.

Referencias

- Medeiros, C., Bandeira, C., dos Santos, M., y Tadeu, P. (2020). Propuestas de metodologías activas utilizando tecnologías digitales y herramientas metacognitivas para auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Paradigma*, 40(1), 204-220.
- Achata, C., y Quispe, Y. (2018). El currículo nacional y el desempeño docente. *Revista de investigaciones de la escuela de posgrado*, 7(2), 598-606. <http://revistas.unap.edu.pe/epg/index.php/investigaciones/article/view/321/181>
- Avilés, M. (2021). *Propuesta de aprendizaje basado en proyecto, para mejorar el desempeño docente en la carrera de Comunicación de la Universidad de Guayaquil, 2020* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54803>
- Bermúdez, M., y Casares, E. (2018). Fomento de la expresión oral y el pensamiento crítico a través del debate. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 23-31. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/10493/9703>
- Cagua, G., Moreta, K., y Arce, M. (2021). Competencias digitales del profesorado: pilares clave para una educación virtual de calidad frente a la pandemia en Ecuador. *Revista Inclusiones*, 8, 224-241.
- Fajardo, J. (2020). *El uso de las TICS en el procesamiento y comunicación de la información y su influencia en el desempeño docente* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Babahoyo] <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/9167>
- Naranjo, C. (2014). *Análisis comparativo de los perfiles de salida de los profesionales comunicadores de la FACSO y la Universidad Salesiana* [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador] <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/2723>
- Palacios, M., y Ramos, Y. (2021). Instrumento valorativo del desempeño docente para institutos superiores tecnológicos ecuatorianos. *Revista Cognosis*, 6(1), 135-156.
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-26732017000100117
- Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 53(10), 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/290021/210871>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21.

Verdezoto, R., y Chávez, V. (2018). Importancia de las herramientas y entornos de aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades del Ecuador. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 68-92. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1067>



Copyright (2023) © Jonathan Josué Jarrín Miranda



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

El método lúdico como estrategia determinante para el aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones

The playful method as a determining strategy for learning equations and inequalities

Fecha de recepción: 2022-08-26 • Fecha de aceptación: 2022-12-14 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Jhosselyn Cambo Aguaiza

Universidad Central del Ecuador

jncambo@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0035-6894>

Resumen

El siguiente trabajo investigativo surge por la dificultad que presentan los estudiantes en el área de matemáticas. Para dar solución a esta problemática se plantea implementar el método lúdico para el aprendizaje ecuaciones e inecuaciones; estas estrategias lúdicas intervienen como métodos o técnicas utilizados por el docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. La investigación fue de tipo observacional porque se tomó como referencia datos obtenidos de dos investigaciones del mismo campo de estudio para su posterior análisis; el estudio es de tipo descriptivo porque fue necesario analizar e interpretar datos estadísticos y determinar el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de los estudiantes, también, el método empleado es de enfoque inductivo - deductivo, debido a que se recogió y se analizaron datos mediante la estadística descriptiva y de comparación. Así mismo, se realizó el análisis comparativo de los datos estadísticos y posterior

interpretación de los resultados, de ese modo se obtuvo que un 58% tiene un rendimiento bajo en la materia de matemáticas y la aplicación de estrategias lúdicas resultó favorable al grupo experimental. Se llegó a determinar la notable relevancia de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de matemáticas visto que permitió afianzar conocimientos adquiridos.

Palabras clave: aprendizaje activo, ecuación, inecuación, enseñanza, matemáticas, método de enseñanza

Abstract

The following research work arises due to the difficulty presented by students in the area of mathematics. In order to solve this problem, it is proposed to implement the playful method for learning equations and inequalities; these playful strategies intervene as methods or techniques used by the teacher in the teaching-learning process. The research was observational because it was taken as reference data obtained from two investigations of the same field of study for subsequent analysis; the study is descriptive because it was necessary to analyze and interpret statistical data and determine the impact of playful strategies on student learning, also, the method used is inductive - deductive approach, because data were collected and analyzed using descriptive and comparative statistics. Likewise, the comparative analysis of the statistical data and subsequent interpretation of the results was carried out, thus it was obtained that 58% have a low performance in the subject of mathematics and the application of ludic strategies was favorable to the experimental group. It was possible to determine the remarkable relevance of the ludic strategies in the learning of mathematics, since they allowed the reinforcement of acquired knowledge.

Keywords: active learning, equation, inequality, teaching, mathematics, teaching method

Introducción

El propósito de esta investigación es tener una base teórica del tema y poder continuar con el estudio. La principal dificultad que se dio en el proceso investigativo fue la escasa información a la hora de recopilar datos estadísticos referentes a la enseñanza de ecuaciones e inecuaciones (Vargas, 2017).

Frecuentemente se evidencian diversas dificultades que presentan los estudiantes en el área de matemáticas, por lo que no se emplean los métodos o estrategias adecuados para el mismo; el rendimiento académico y emocional se ve afectado negativamente en los estudiantes, quienes no logran desarrollar habilidades cognitivas por este motivo se induce a investigar la naturaleza de esta problemática. Además, es importante mencionar la relevancia de las actividades lúdicas en el área de matemáticas (Medina, 2017) facilitando la concentración, la participación conjunta y la estimulación de la actividad cerebral del niño o niña.

El estudio es de tipo descriptivo porque que fue necesario analizar e interpretar los datos estadísticos y determinar la influencia de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de matemáticas (Navarrete, 2017). El método es de enfoque inductivo - deductivo, debido a que se analizaron los datos mediante la estadística descriptiva e interpretación de los resultados mediante comparación. En este sentido, el estudio de investigación está enfocado en brindar otra alternativa aparte del método tradicionalista para mejorar la enseñanza - aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones algebraicas con el fin de obtener un beneficio mutuo entre docente y alumno. Esto se logra llevando a cabo diversas estrategias lúdicas (Ávila, 2020) en el aula clase apoyando el desarrollo de un pensamiento lógico, analítico y crítico, de esta manera el estudiante logra adquirir la totalidad de aprendizajes mejorando considerablemente el rendimiento académico de manera eficaz.

1.1 Estrategias lúdicas en la educación

Melendres y Tocto (como se citó en Pazmiño, 2015) señalan que la estrategia lúdica es una metodología de enseñanza de carácter participativa impulsada por el uso creativo y pedagógico por medio de juegos recreativos, creados específicamente para generar aprendizajes significativos, tanto en términos de conocimientos, de habilidades o competencias sociales, como incorporación de valores (p. 13).

Los niños y niñas están muy relacionados al juego, este medio es primordial para su crecimiento y desarrollo de esta manera de podrá implementar actividades placenteras y educativas logrando un aprendizaje significado, así mismo, el desarrollo de un pensamiento analítico.

Las estrategias lúdicas ofrecen al alumno motivación, ser creativos, sentirse en un ambiente cómodo y de confianza, debido a que reciben la información fácil y divertida y al mismo tiempo favorece el aprendizaje de cualquier materia, dado que la lúdica es interdisciplinario se puede aplicar a todas las áreas, materias, grupos, grados y edades. (Rubicela, 2018, p. 3).



Se evidencia la factibilidad del uso de estrategias lúdicas (Gómez, 2017) gracias a las múltiples investigaciones realizadas, en las cuales se menciona que estas incentivan la motivación del individuo actuando como catapulta que incentiva el querer aprender por decisión propia. Es decir, que el principal objetivo de las estrategias lúdicas es llegar al estudiante con actividades recreativas obteniendo la retención del contenido educativo en su totalidad.

Según Palomino y Ramos (2018) “la lúdica en la educación nos abre las puertas a la comunicación del docente con el alumno, el conocimiento por medio de vivencias y la habilidad mental para el desarrollo y planeación y actividades y su correspondiente solución” (p. 19-20), se destaca como una herramienta pedagógica capaz de promover un ambiente interactivo y participativo dando paso a la construcción del conocimiento de manera inconsciente por el propio alumno.

1.2 Ecuaciones e inecuaciones

Canales (como se citó en Román, 2015) explica que “una ecuación es una igualdad en la cual hay términos conocidos y términos desconocidos. El término desconocido se llama incógnita y se representa generalmente por las últimas letras del abecedario: x, y o z, aunque puede utilizarse otra letra” (p. 156), se entiende que las ecuaciones son expresiones matemáticas que contiene números acompañado con letras y estas representan a la incógnita que se desea despejar, la ecuación está igualada a cero o diferente a cero.

Además, el mismo autor (como se citó en Román, 2015) expone que una ecuación es una igualdad matemática entre dos expresiones algebraicas denominadas miembros, en las que aparecen valores conocidos o datos y desconocidos o incógnitas, relacionados mediante operaciones matemáticas. Los valores conocidos pueden ser números, coeficientes o constantes; y también variables cuya magnitud pueda ser establecida a través de las restantes ecuaciones de un sistema o bien mediante otros procesos (p. 15).

Las ecuaciones se expresan como igualdades representadas por números y letras del alfabeto, generalmente representado por las tres últimas letras que representan las incógnitas, este es el valor desconocido que se debe despejar y reemplazar para poder encontrar su valor. La resolución de ecuaciones entrena al cerebro, así mismo, sirve para decodificar términos matemáticos y poder resolver problemas, tanto de la vida cotidiana, como académicos (Labrador y Maita, 2011).

Astorga y Rodríguez (2000) mencionan que “una desigualdad entre dos expresiones algebraicas donde al menos una de ellas involucra variables, recibe el nombre de inecuación” (p. 12). La matemática se torna desconcertante por los conceptos matemáticos difíciles de asimilar, entonces, referente a lo antes expuesto se puede decir que las inecuaciones son números con signos desiguales separadas por signos de *más* y *menos*, donde existen uno o más incógnitas y datos conocidos.

Una inecuación es una desigualdad que relaciona letras y números mediante las operaciones aritméticas. Las letras se llaman incógnitas. Las soluciones de una inecuación son los valores que pueden tomar las incógnitas de manera que al sustituirlos en la inecuación hacen que la desigualdad sea cierta (Vilca, 2019, p. 16).

Se menciona a la inecuación como una desigualdad que está conformada por el signo *mayor que*, *menor que* o el signo menor o igual que y *mayor o igual que*. De igual manera que en las ecuaciones tienen números con diferentes cantidades y letras que representa al valor a encontrar y su resolución es similar a la ecuación, pero en esta se realiza una gráfica para poder satisfacer la inecuación.

1.3 Estrategias lúdicas que favorecen el proceso de aprendizaje

Caferino y Guadalupe (2007) mencionan que los alumnos se sienten motivados en clases debido a que se encuentran en un ambiente dinámico, divertido y participan en el desarrollo de actividades y ejercicios de matemáticas, lo que les permite identificar qué estrategias didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje disminuyen los errores algebraicos que cometen los alumnos del primer grado del nivel medio superior (p. 9).

Ante esta idea se puede mencionar una de las estrategias lúdicas aplicadas en Costa Rica, la cual consiste en la implementación de programas de estudio para el aprendizaje de conceptos, terminologías y resolución de problemas matemáticos, este tipo de enseñanza se llevó a cabo en niños de Educación General Básica al finalizar el proceso de prueba se evidenció el desarrollo de habilidades conducentes a mejorar el rendimiento educativo que permitieron el éxito educativo y social.

García (como se citó en Arteaga et al., 2019) explica que la GeoGebra “es un recurso tecnológico que puede ser utilizado en el aprendizaje y que debe ser incluido en la planificación de una clase como material didáctico para el desarrollo de actividades”, esto hace referencia, a que el programa es un recurso novedoso para el aprendizaje de matemáticas como lo es geometría, álgebra y cálculo, además, esta herramienta ofrece tres perspectivas diferentes de manera dinámica al alcance de todos capaz de graficar problemas algebraicos en cuestión de segundos siendo de gran ayuda a cualquier usuario.

Según Navarrete (2017) el conjunto de todo esto conforma el principal argumento para la inclusión en un aula de matemáticas, distintos materiales didácticos aplicados a diferentes actividades; para que los futuros docentes comiencen a tener una referencia y les sirva de ayuda para utilizarlos en sus clases de matemáticas (p. 7).

El material de apoyo elaborado para la clase de matemáticas deberá ser de uso continuo para agilizar y efectivizar el aprendizaje, estos materiales didácticos actúan como apoyo a la hora de impartir un contenido, permiten desarrollar habilidades motrices de los niños a la hora de manipular el material concreto. La utilización de distintos recursos didácticos acerca a los docentes a la realidad de cada uno de los educandos, igualmente facilita la comunicación entre el docente - educando y educando - educando debido a que existe interacción los participantes formando un vínculo emocional que fortalece la empatía.

Metodología

2.1 Tipo de investigación

La investigación es de tipo descriptivo debido a que fue necesario analizar e interpretar datos estadísticos encontrados, además, para poder determinar cuál es el impacto de las estrategias lúdicas en la concepción de ecuaciones e inecuaciones esto como apoyo pedagógico a docentes y estudiantes.

2.2 Método de la investigación

Esta investigación es de enfoque inductivo - deductivo, ya que se recogió y se analizaron los datos mediante la estadística descriptiva y de comparación. Se realizó la interpretación literal por cada dato estadístico y posterior interpretación de los datos obtenidos, llegando a un análisis general.

2.3 Técnica de la investigación

Dentro de los instrumentos de recolección de la información se utilizaron la observación no estructurada y la encuesta, principalmente esta última brinda una noción clara del desempeño de los niños durante y después de las clases de matemáticas, pues la información que se obtiene es de primera mano.

Con base a lo anterior, los participantes fueron maestros y alumnos, la primera investigación tomó como referencia dos grupos de estudiantes donde a uno de ellos se aplicaron estrategias lúdicas y al otro grupo no, en la segunda investigación las autoras realizaron la encuesta a un grupo de quinto grado de EGB.

Resultados

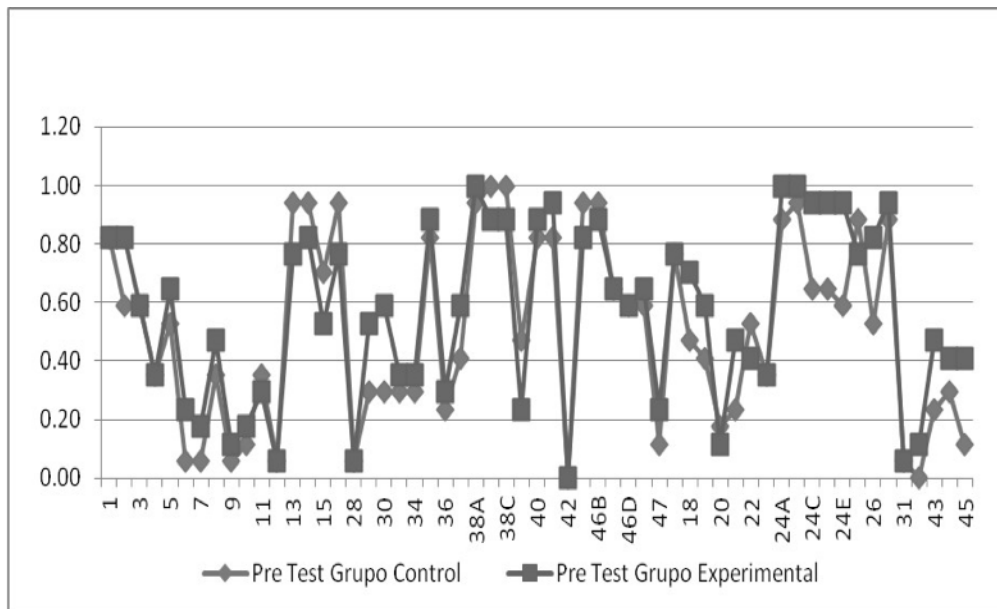
En la investigación de Rosas (2013) se menciona la “matemática recreativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la resolución de ecuaciones algebraicas de problemas literales”, parte desde la dificultad para la resolución de problemas matemáticos desde los primeros niveles de educación, es por eso que se llevó a cabo la implementación de estrategias lúdicas en el tema de ecuaciones lineales (Arellano y Oktaç, 2009).

Marin y Mejia (2015) se enfocan en el área de matemáticas, tratan sobre el bajo rendimiento académico y el desinterés de los estudiantes frente al área y la relación que existente con la metodología que utilizan los docentes para su enseñanza.

3.1 Comparación de resultados

Tabla 1

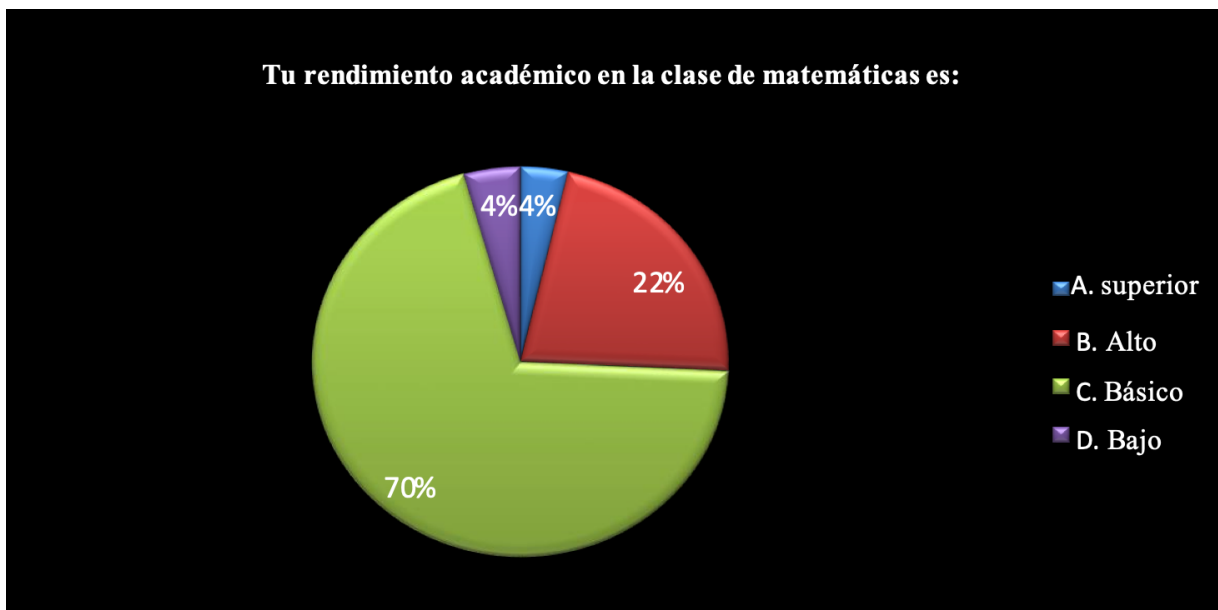
Título: Resultados (Grupo 1- Grupo 2 Experimental) por Pregunta Obtenidos en el Pre. Test.



Nota. Rosas (2013)

Figura 1

Rendimiento Académico de los Estudiantes en Matemáticas

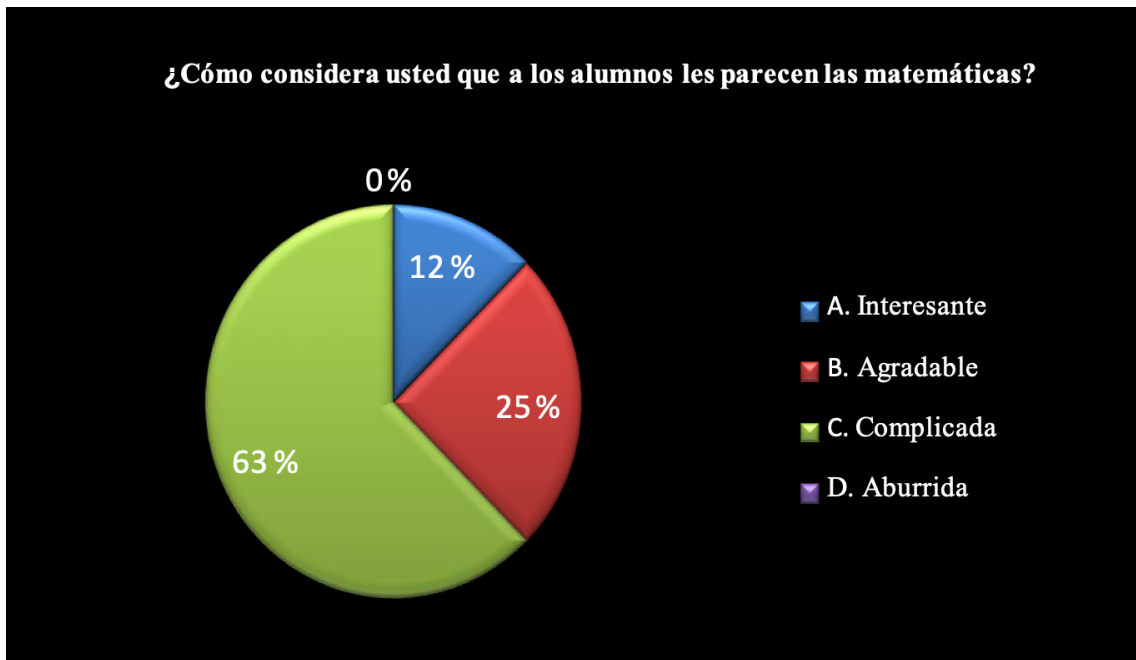


Nota. Marin y Mejia (2015)

En la *Tabla 1* se evidencian los resultados obtenidos de los 2 grupos del pretest aplicado; el segundo grupo tiene mejor dominio del tema a diferencia del grupo 1 que obtuvo un bajo rendimiento. Por otro lado, en la *Figura 1* se muestra que gran parte de los estudiantes tienen un moderado desempeño en matemáticas y tan solo un 24% tiene un buen desempeño en la materia.

Figura 2

Opinión Desempeño en Matemáticas



Nota. Marin y Mejia (2015)

En la *Figura 2* se puede observar que el 63% consideran que a la mayoría de sus alumnos les parece complicada la matemática, el 25% opina que les es agradable aprender matemáticas a los estudiantes y el 12% calcula que les parece interesante.

Tabla 2

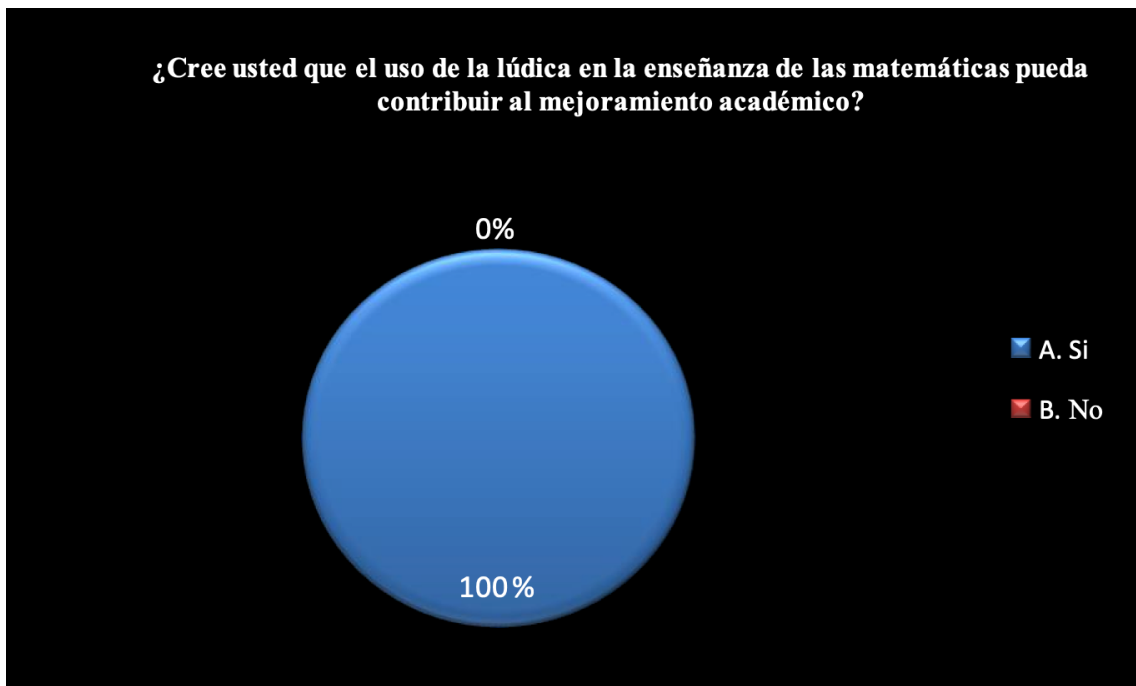
Título: Hipótesis de los Resultados del Pretest Realizado al Grupo 1 y el Grupo 2 Experimental

Pregunta		18	19	21	24C	24D
T		3.57771	2.91043	4.61880	3.84900	3.84900
t($\alpha=0.025$ $gl= 16$)		2.1199	2.1199	2.1199	2.1199	2.1199
Aceptar		Ha	Ha	Ha	Ha	Ha
Pregunta	24E	26	32	43	44	45
T	4.70679	4.17029	5.65685	4.61880	2.30940	6.66667
t($\alpha=0.025$ $gl= 16$)	2.1199	2.1199	2.1199	2.1199	2.1199	2.1199
Aceptar	Ha	Ha	Ha	Ha	Ha	Ha

Nota. Rosas (2013)

Figura 3

Resultado: Lúdica en la Enseñanza de Matemáticas



Nota. Marin y Mejia (2015)

De acuerdo a las preguntas realizadas se realizó una hipótesis del resultado que se obtendrán en el pre test, este muestra que aproximadamente un 50% obtendrá respuestas acertadas mientras que el otro porcentaje no lo tendrá. En la *Figura 3* se evidencia que los docentes encuestados consideran favorable el uso de actividades lúdicas para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes en el aula.

Tabla 3

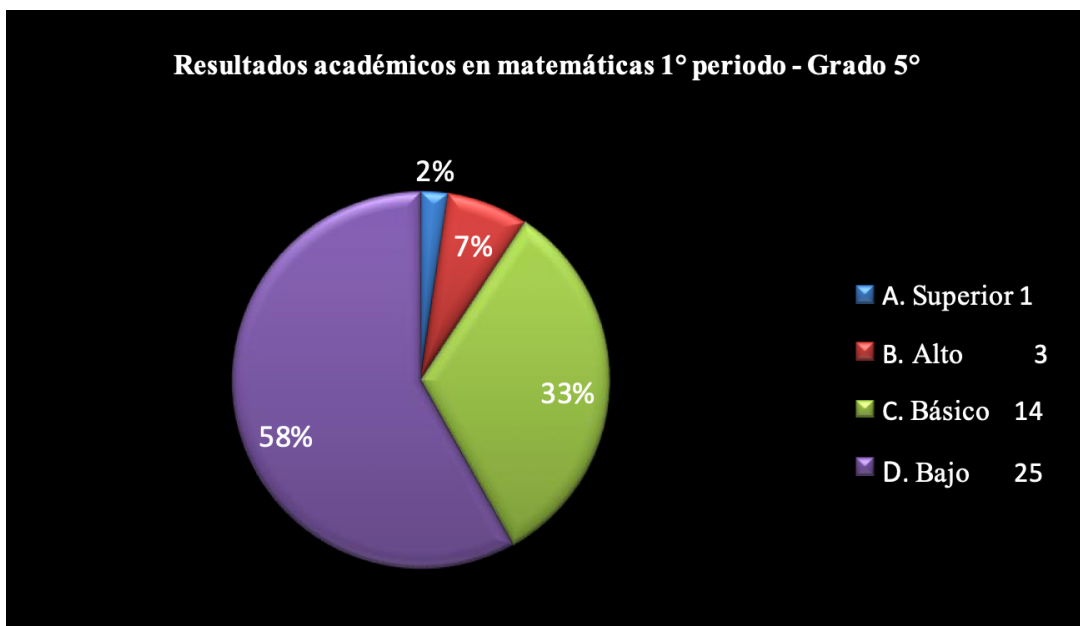
Título: Análisis del Beneficio que Tuvo el Grupo 2

Calificación				
Alumno	Pre test	Post test	GE	Ganancia
1	42.105263	31.578947	-0.181818	Nula
2	21.052632	35.087719	0.177778	Baja
3	80.701754	82.456140	0.090909	Baja
4	54.385965	57.894737	0.076923	Baja
5	40.350877	50.877193	0.176471	Baja
6	56.140351	70.175439	0.320000	Media
7	59.649123	71.929825	0.304348	Media
8	40.350877	50.877193	0.176471	Baja
9	61.403509	70.175439	0.227273	Baja
10	64.912281	66.666667	0.050000	Baja
11	33.333333	29.824561	-0.052632	Nula
12	52.631579	43.859649	-0.185185	Nula
13	29.824561	38.596491	0.125000	Baja
14	52.631579	63.157895	0.222222	Baja
15	56.140351	49.122807	-0.160000	Nula
16	49.122807	50.877193	0.034483	Baja
17	61.403509	66.666667	0.136364	Baja
Promedio	50.361197	54.695562	0.087318	Baja

Nota. Rosas (2013)

Figura 4

Rendimiento Académico de Matemáticas en un Período Escolar



Nota. Marin y Mejia (2015)

En la *Tabla 3* se observan los resultados del pretest y post test al momento de aplicar las estrategias lúdicas de ambos grupos. Por otra parte, en la *Figura 4* se encuentra los resultados académicos del primer periodo de un grupo de quinto grado de EGB, es evidente las grandes falencias que se presentan 25 estudiantes representado por un 58%, 14 estudiantes con un desempeño medio representado por el 33% y nada más 1 estudiante con un excelente rendimiento que corresponde a un 2%.

3.2 Interpretación de resultados

Es evidente a breves rasgos la problemática que existe en el área de matemáticas debido al bajo rendimiento que se presenta en los diferentes niveles educativos. Al hacer un análisis se obtuvo que gran parte de los estudiantes tienen un moderado desempeño en matemáticas y tan solo un 24% tiene un buen desempeño en la materia de matemáticas.

Así mismo, se muestra que los docentes encuestados consideran favorable el uso de actividades lúdicas para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes en el aula. Se observan los resultados del pretest y post test al momento de aplicar las estrategias lúdicas de ambos grupos.

Por otra parte, se destacan los resultados académicos del primer periodo de un grupo de quinto grado de EGB es evidente las grandes falencias que se presentan en 25 estudiantes representado por un 58%, 14 estudiantes con un desempeño medio representado por el 33% y nada más 1 estudiante con un excelente rendimiento que corresponde a un 2%. Por tanto, se llega a

determinar que la implementación de estrategias lúdicas en el proceso educativo permite el aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones (Martínez et al., 2011), actuando en el mejoramiento del rendimiento académico, así mismo, mantiene la concentración y posterior desarrollo de habilidades logrando consolidar los aprendizajes dada su efectividad es aplicable para las diversas asignaturas y contenidos educativos.

Conclusiones

Analizando y comparando los resultados obtenidos de ambos datos estadísticos se determina la factibilidad de aplicar estrategias lúdicas en matemáticas debido a que influyen positivamente en la recepción de los aprendizajes de ecuaciones e inecuaciones y desarrollo de habilidades psicomotrices.

Es necesario e imprescindible implementar el juego lúdico como herramienta para acompañar los aprendizajes de los niños y niñas, especialmente a quienes presenten más problemas para resolver ecuaciones e inecuaciones. Su importancia radica en que fortalece, consolida conocimientos, incrementa la participación, fortalece el trabajo en equipo y permite incorporar aprendizajes significativos. Por consiguiente, se recomienda al personal institucional hacer énfasis en el acompañamiento docente brindando capacitaciones de estrategias pedagógicas innovadoras, principalmente las estrategias lúdicas, siendo este el principal recurso en la práctica docente; estas deben ser pertinentes a los contenidos impartidos para así motivar al estudiante cada vez más.

Los resultados muestran una diferencia positiva en su promedio tras implementar las estrategias lúdicas al grupo experimental, al hacer un análisis se obtuvo que los docentes encuestados consideran favorable el uso de actividades lúdicas para fortalecer el desempeño académico de los estudiantes en el aula. Se observa los resultados del pretest y post test al momento de aplicar las estrategias lúdicas de ambos grupos. Por este motivo se recomendaría al personal administrativo y personal docente adaptar el PEI y el PCA conforme a la necesidad social para poder consolidar los aprendizajes imprescindibles necesarios de igual manera adaptar las estrategias pedagógicas a los estilos de aprendizajes existentes contribuyendo a una educación más flexible e inclusiva.

Por otra parte, se destacan los resultados académicos del primer periodo de un grupo de quinto grado de EGB, es evidente las grandes falencias que se presentan 25 estudiantes representado por un 58%, 14 estudiantes con un desempeño medio representado por el 33% y nada más 1 estudiante con un excelente rendimiento que corresponde a un 2%. Aportando a lo anterior se infiere que el personal docente debe diseñar y utilizar métodos pedagógicos basado en actividades lúdicas. En este sentido, debido a la efectividad del método lúdico en el área de matemáticas, se sugiere al personal docente adecuar las estrategias lúdicas a las diferentes áreas curriculares para así poder alcanzar con los aprendizajes propuestos durante el ciclo escolar.

Referencias

- Arellano, F., y Oktaç, A. (2009). *Algunas dificultades que presentan los estudiantes al asociar ecuaciones lineales con su representación gráfica*. En Lestón, Patricia (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 357-365). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. <http://funes.uniandes.edu.co/4704/>
- Arteaga, E., Medina, J., y del Sol Martínez, J. (2019). El Geogebra: una herramienta tecnológica para aprender Matemática en la Secundaria Básica haciendo matemática. *Conrado*, 15(70), 102-108. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000500102&script=sci_arttext&lng=pt
- Astorga, A., y Rodríguez, J. (2000). *Inecuaciones*. Revista digital Matemática, educación e Internet. <https://www.mat.uson.mx/~jldiaz/Documents/Desigualdades/Inecuacionesv1.pdf>
- Ávila, J. (2020). *Las estrategias lúdicas en la enseñanza de la matemática* [Tesis de Grado, Universidad Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/48692>
- Caferino, L., y Guadalupe, C. (2007). Las estrategias de enseñanzas lúdicas como herramienta de la calidad para el mejoramiento del rendimiento escolar y la equidad de los alumnos del nivel medio superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 60-67. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025009.pdf>
- Gómez, N. (2017). *Implementación de estrategias lúdicas para el fortalecimiento del pensamiento variacional en estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Cúcuta* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga] <http://hdl.handle.net/20.500.12749/2324>
- Labrador, D., y Maita, M. (2011). Una experiencia didáctica: el aprendizaje de ecuaciones de primer grado usando actividades lúdicas. *Investigaciones Interactivas Cobaind*, 1(4). <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/cobaind/v1n4/art07.pdf>
- Marin, A., y Mejia, S. (2015). *Estrategias lúdicas para la enseñanza de las matemáticas en el grado quinto de la institución educativa la piedad* [Tesis de Grado, Fundación Universidad los Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/456>
- Martínez, L., Rincón, E., y Domínguez, Á. (2011). El juego y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las ecuaciones de primer grado. En *Propuestas para la enseñanza de las matemáticas*. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C <http://funes.uniandes.edu.co/4775/1/MartinezEljuegoALME2011.pdf>
- Medina, R. (2017). *Las estrategias lúdicas y el logro de los aprendizajes de matemática de los estudiantes de la Institución Educativa Perú – Canadá, Lima, 2016* [Tesis de Grado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/17831>

- Navarrete, P. (2017). *Importancia de los materiales didácticos en el aprendizaje de las matemáticas* [Tesis de Grado, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/5752>
- Palomino, R., y Ramos, A. (2018). *Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la matemática en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa emblemática Santa Ana de la provincia de Chincha* [Tesis Especialidad, Universidad Nacional de Huancavelica]. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2219>
- Pazmiño, L. (2015). *Elaboración e implementación de una guía didáctica “hands on” con cuentos, juegos y vocabulario para desarrollar la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes de 6to. semestre “e” del centro de idiomas de la facultad de ciencias de la educación, humanas y tecnologías de la unach, Riobamba, período 2014-2015* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3090>
- Román, J. (2015). *La balanza virtual como recurso didáctico para el aprendizaje de ecuaciones lineales en el área de Matemáticas de los alumnos de décimo grado de Educación General Básica del Colegio Técnico Fiscal Mixto 27 de febrero de la ciudad de Loja, periodo 2013- 2014* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Loja].
- Rosas, O. (2013). *Matemática Recreativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la resolución de ecuaciones algebraicas de problemas literales* [Tesis de Grado, Tecnológico de Monterrey]. <http://hdl.handle.net/11285/619609>
- Rubicela, W. (2018). Estudio de las estrategias lúdicas y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos del Cecyte Pomuch, Hecelchakán, Campeche, México. *Revista IC Investigación n, 14(11)*. https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2018No14/Ano2018No14_70_80.pdf
- Vargas, G. (2017). Estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje de ecuaciones e inecuaciones en la Enseñanza General Básica. En *II Congreso de Educación Matemática de América Central y de El Caribe* (pp. 1-7) <https://core.ac.uk/download/pdf/328835766.pdf>
- Vilca, M. (2019). *Ecuaciones e inecuaciones* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Trujillo] <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/18435>

Copyright (2023) © Jhosselyn Cambo Aguaiza



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Seguridad y componentes nativos en una aplicación híbrida

Security and native components in a hybrid application

Fecha de recepción: 2022-10-04 • Fecha de aceptación: 2022-11-22 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Dulce Rivero Albarrán¹

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

dmrivero@pucesi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2736-5117>

Laura Rosa Guerra Torrealba²

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

lrguerra@pucesi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6325-943X>

Luis Fernando Molina Oñate³

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

lfmolina1@pucesi.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4435-5076>

Resumen

El uso de dispositivos inteligentes es cada día mayor, y, por tanto, el desarrollo de aplicaciones móviles se ha incrementado. Las empresas, conocedoras de esta realidad, están adaptando sus aplicaciones digitales para incorporar estas tecnologías. Este trabajo presenta el desarrollo de una aplicación híbrida que integra la aplicación móvil a un conjunto de funcionalidades de un módulo CRM previamente construido. La aplicación móvil contiene además un componente de seguridad de dos factores que combina una autenticación biométrica y una autenticación por conocimiento. Además, la aplicación móvil incluye funcionalidades de mensajería y comunicación con los usuarios haciendo uso del ecosistema de los teléfonos inteligentes. Para la gestión del proyecto se usó un

método ágil. Se obtuvo una aplicación móvil en fase de operación que ya se encuentra en la Play Store de Google. Para validar la usabilidad de la aplicación, luego que esta fue utilizada por un periodo de tiempo, se realizó una encuesta a los usuarios, un 71% considera que la aplicación móvil es de fácil uso y que un 78% usa la aplicación para comunicarse con sus clientes.

Palabras clave: informática y desarrollo, comunicación móvil, protección de datos, internet, autenticación

Abstract

The use of smart devices is increasing every day, and the development of mobile applications is increasingly in demand. Companies aware of this reality adapted their digital applications to incorporate these technologies. This work presents a hybrid application that integrates the mobile application to a set of functionalities of a previously built CRM module. The mobile application also contains a two-factor security component, which combines biometric authentication and knowledge authentication. In addition, the mobile application includes messaging and communication features with users, making use of the smartphone ecosystem. For project management, was used an agile method. A mobile application obtained in the operation phase is already in the Google Play Store. To validate the usability of the system a user survey was carried out. 71% consider the mobile application easy to use, and 78% use this to communicate with their clients.

Keywords: IT and development, mobile communication, data protection, internet, authentication

Introducción

Los teléfonos inteligentes, además de ofrecer servicios de telefonía y mensajería de texto, poseen las mismas prestaciones de un computador y también capacidades de comunicación. Estos ofrecen aplicaciones para realizar una variedad de actividades las cuales van desde el entretenimiento hasta el trabajo. Específicamente en el campo laboral, el uso de los dispositivos móviles ha incrementado la productividad de los empleados, como se evidencia en el estudio realizado por Frost & Sullivan para la empresa Samsung (Turek, 2016) donde se concluyó que la productividad de los empleados que utilizan teléfonos inteligentes aumentó hasta en un 34%. Por otro lado, en el trabajo realizado por Acevedo et al. (2019) se concluyó que un 62% de los encuestados en la empresa, objeto de este estudio, utilizaban las aplicaciones de teléfonos inteligentes para comunicarse entre ellos.

En la última década, los teléfonos inteligentes han alcanzado una gran popularidad, y, por tanto, un crecimiento importante, ocasionando que el desarrollo de aplicaciones móviles y a su vez de la computación móvil, haya tenido un impacto importante en el campo del desarrollo de software. La computación móvil permite a los usuarios acceder a datos, información u otros objetos en cualquier otro dispositivo, usando una red de comunicación, a medida que este cambia su ubicación geográfica (Thomas, et al., 2018).

El uso de las aplicaciones móviles es cada día más ubicuo, cambiando la forma de trabajar, de socializar y de llevar la vida. Es por ello que algunas empresas han tomado la decisión de convertir estos dispositivos en una herramienta de trabajo y, por tanto, estas requieren de un conjunto de aplicaciones móviles para que los empleados apoyen y mejoren sus procesos o actividades, combinando en algunos casos con el desarrollo de aplicaciones web, conocidas como aplicaciones híbridas (Morales y Aguado, 2022; Ibáñez et al., 2022).

Una aplicación híbrida combina las capacidades de un dispositivo móvil y sus aplicaciones nativas con elementos de aplicaciones web. Las aplicaciones móviles nativas funcionan en dispositivos móviles y se descargan de la tienda autorizada por la App Store de cada plataforma, por otro lado, las aplicaciones móviles web funcionan y se adaptan a la pantalla de los dispositivos móviles y son accesibles mediante un navegador web. Las aplicaciones híbridas se encuentran en el medio del desarrollo web y nativo, su objetivo es aprovechar los beneficios de ambos desarrollos (Contreras et al., 2019).

La seguridad es un elemento fundamental en el desarrollo de aplicaciones móviles, especialmente cuando este permite acceder a información confidencial o sensible, por lo tanto, se debe garantizar que el acceso solo sea permitido a usuarios autorizados. Los sistemas de autenticación son uno de los mecanismos utilizados para brindar esta seguridad, ya sea usando una autenticación mediante credenciales únicas (usuario y contraseña) o biométrica.

La compañía Chevyplan ha decidido incorporar a su modelo de negocio el uso de las aplicaciones móviles, esto con el fin de mejorar sus procesos e incrementar la productividad de sus empleados. Esta compañía es conocida a nivel nacional e internacional por sus planes de venta programada de vehículos Chevrolet. La empresa tiene desarrollado un conjunto de módulos que apoyan sus

procesos internos, uno de estos es el módulo de Gestión de Relación con el Cliente (CRM por sus siglas del inglés), que es usado principalmente por los asesores comerciales para el ingreso de prospectos y potenciales clientes de la empresa.

En este trabajo se presenta el desarrollo de un aplicativo móvil híbrido para el manejo del módulo CRM de la empresa ChevyPlan, el desarrollo tiene como objetivo mejorar los servicios de atención al cliente, mantener su fidelidad y, por supuesto, aumentar las ganancias de la empresa. El aplicativo cuenta con un sistema de autenticación con dos factores (2FA de sus siglas en inglés) conformado por una autenticación biométrica y otra con credencial única y, además, se incorporan características del entorno nativo como son el acceso a componentes del teléfono móvil y la recepción de notificaciones *PUSH*.

1.1 Revisión teórica

El uso de dispositivos móviles es ya generalizado y un gran porcentaje de ellos son dispositivos inteligentes (Ramírez, 2019), el número estimado de usuarios móviles en todo el mundo para el año 2023 se estima que será a los 7.330 millones (O’Dea, 2021). Por lo tanto, la demanda de aplicativos móviles será también alta, en la actualidad existen en el mercado más de 6,2 millones de aplicaciones; a diario aparecen nuevas disponibles al público en las tiendas de aplicaciones Google Play, Apple App Store y Amazon AppStore (O’Dea, 2021). Las oportunidades de negocio surgen continuamente, creando aplicaciones que van desde juegos de gran complejidad hasta aplicaciones para controlar y hacer seguimiento de las actividades del hogar, las inversiones, la salud, entre otras.

Los desarrolladores de aplicaciones móviles, para ser competitivos, incorporan continuamente funcionalidades o características a las aplicaciones, a fin de que sean más seguras o para incorporar nuevas tecnologías o capacidades para tener comportamientos más amigables o mejores funcionalidades. Se han incorporado tecnologías de realidad aumentada para ofrecer experiencias interactivas a los usuarios combinando información virtual a la información que ya se tiene del producto, se usan técnicas de multimedia, modelado 3-D, seguimiento en tiempo real interacción inteligente, entre otras (Chen et al., 2019). Todo esto con el fin de acercar el mundo digital al mundo real, permitiendo una nueva forma de interactuar con las cosas a su alrededor. Esta tecnología ha sido utilizada en aplicaciones de educación (Sala, 2021), medicina (Javaid & Haleem, 2020), manufactura, turismo (Nayyar et al., 2018), entre otras.

Aplicaciones en el sector del comercio electrónico, el entretenimiento, la enseñanza o las redes sociales han incluido funcionalidades para recomendar productos de acuerdo a los gustos de los usuarios (Kulkarni et al., 2020; Guo et al., 2018). Se han desarrollado aplicaciones en el campo de la salud que hacen uso de los sensores de los teléfonos o se conectan a sensores externos a través internet o *bluetooth* con el fin de monitorear el estado de salud del usuario (ritmo cardiaco, tensión cardiovascular) (Ranjan et al., 2019).

En la era de la industria 4.0 los clientes requieren rapidez, precisión y servicios de calidad. Por ello, las empresas necesitan mejorar la interacción con sus clientes, esto con el fin de garantizar su satisfacción y lealtad. Este objetivo se extiende y ahora, una vez que los clientes confían y se

sienten satisfechos con en una empresa, se desea mantenerla y mejorarla continuamente y este paso es aún más complejo. Para abordar esta complejidad se han desarrollados los sistemas CRM y ahora, con las nuevas tecnologías, estos sistemas se están renovando y ahora con un toque de Tecnologías de la Información, estos sistemas se mencionan con el nombre de gestión electrónica de las relaciones con los clientes (E-CRM) (Hidayat & Rachmat, 2014).

En los últimos años, los sistemas E-CRM están integrando las últimas tecnologías en sus aplicaciones, estas son: navegadores web, sistemas operativos Android, correo electrónico, centros de atención telefónica, entre otras y operan utilizando redes de Internet, por lo que las aplicaciones E-CRM están migrando a aplicaciones que se ejecutan desde un teléfono inteligente, es decir, E-CRM móviles (Padeli et al., 2020; Demo et al., 2017).

En el mundo de las aplicaciones móviles, en algunos casos se manipulan datos importantes y confidenciales que no deben ser conocidos por el público, tales como datos médicos, bancarios, personales o de sus redes sociales. Hay diversas formas para brindar seguridad a los datos, una de ellas es la criptografía, la cual asegura mantener la confidencialidad y autenticidad de los datos. Por tanto, si una aplicación móvil manipula datos confidenciales requerirá incorporar mecanismos de autenticación para garantizar la seguridad de la información.

La autenticación determina si un usuario puede acceder a un sistema o recurso. Existen cinco tipos de autenticación, estos son: por *token*, los basados en información biométrica, los basados en conocimiento, basados en la ubicación (direcciones IP) y los sistemas híbridos (Rodríguez et al., 2018). En la autenticación por *token* el usuario utiliza un objeto que le identifica ante un sistema informático y el cual contiene una llave de criptografía. La autenticación basada en conocimiento tradicionalmente utiliza contraseñas alfanuméricas, las cuales son una combinación de letras, dígitos y signos especiales. La autenticación biométrica utiliza algo que identifique de forma única al usuario, como son la cara, el iris, la voz, la firma o la huella dactilar, siendo esta última una de las más confiables y estables en la rama de la biometría (Sadaf et al., 2020; Karakaya et al., 2019; Tan & Lee, 2019).

Simram (2020) en su trabajo expresa que se está en una etapa en la que se combina el uso de laptops y dispositivos móviles, conectados entre sí, para realizar diferentes tareas, por lo que, según este autor, las aplicaciones híbridas son la solución más viable para las empresas que cuentan con software desarrollado para escritorios o laptop y que tienen la necesidad de adaptarse al mundo de las aplicaciones móviles. En su trabajo la seguridad, en este tipo de aplicaciones, es uno de los aspectos más importantes.

Existen una variedad de peligros o debilidades que se deben tener en cuenta al desarrollar aplicaciones móviles, estas incluyen almacenamiento y transmisión de datos inseguro, contraseña/ claves codificadas y fuga de datos confidenciales (Alanda et al., 2020). Las dos últimas pueden ser mitigadas implementando un sistema de autenticación 2 fases y, además, encriptando la contraseña. Los riesgos de seguridad deben ser gestionados siguiendo alguna metodología. Existen diversas metodologías para la gestión de riesgos, según ISOTools Excellence (s.f.), estas son: MAGERIT, CRAMM, OCTAVE, NIST 800-03, ISO 27005 e ISO 31000.

En el mismo sentido, en la literatura se encuentran un conjunto de buenas prácticas que se pueden implementar para evitar los diferentes tipos de ataque en aplicaciones de software. Las buenas prácticas contienen una serie de metodologías, sistemas, herramientas, y técnicas aplicadas y aprobadas con resultados sobresalientes en empresas que han sido reconocidas, éstas prácticas han sido probadas y validadas, una y otra vez y merecen ser compartida con el fin de ser adoptada por el mayor número posible de personas (FAO, 2015). Algunas de estas buenas prácticas para reducir el problema de autenticación de usuarios y la substracción de información personal del usuario como la clave y nombre de usuario (*Phishing*) son: verificar los derechos de acceso solo en el sistema *backend*, además el *backend* debe verificar cada solicitud que ser haga, también propone no utiliza almacenamiento de código fuente para establecer permisos (Alanda et al., 2020).

1.2. Encriptación AES (*Advanced Encryption Standards*)

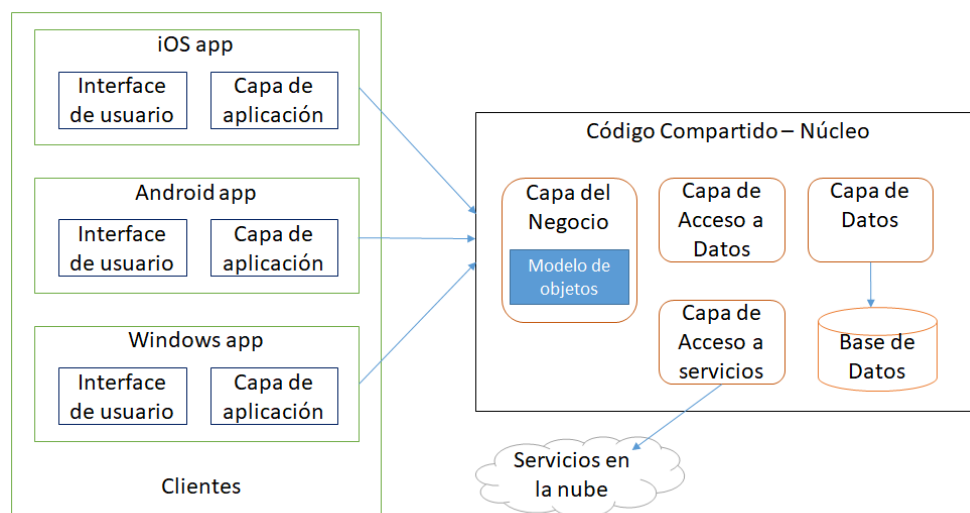
La encriptación AES es un algoritmo criptográfico de simetría y cifrado de bloque considerado como *inexpugnable* para ataques de fuerza bruta con súper computadoras o ataques de cualquier tipo de hacker. Existen 3 algoritmos de encriptación, AES-128, AES-192 y AES-256, cada número representa la cantidad de bits usados en la encriptación (128, 192 y 256 bit respectivamente). En cuanto al tiempo de procesamiento AES-128 tiene un tiempo de procesamiento relativamente más rápido en comparación con los otros dos algoritmos. En cuanto al uso del CPU utilizado para el proceso de cifrado y descifrado de archivos, AES de 192 bits utiliza menos CPU que los otros dos algoritmos (Andriani et al., 2018).

1.3 Certificado PKCS (*Public-Key Cryptography Standards*)

En un grupo de estándares de criptografía de clave pública concebidos y publicados por los laboratorios de RSA en California, es un formato codificado en BASE64 ASCII utilizado para almacenar datos firmados o encriptados. Los archivos generados por PKCS#7 pueden encontrarse en diversos formatos, por ejemplo, DER (*Distinguished Encoding Rules*) el cual se encuentra en formato binario y solo contiene información del certificado, no una clave privada o el formato PEM (*Privacy Enhanced Mail*) generalmente en formato de texto, puede poner certificado o clave privada, o ambos (Palacios & Delgado, 2006).

1.4 Arquitecturas híbridas

Una arquitectura híbrida está compuesta por dos partes, la parte cliente o visual que es desarrollado dependiendo del sistema operativo móvil ya sea iOS, Android o Windows Phone y se encarga de consumir los servicios de la otra parte. El núcleo o parte lógica contiene el código que es compartido por el cliente y contiene la lógica del negocio, los servicios de acceso a los datos y a los servicios alojados en la nube y la base de datos que será compartida por los clientes (ver *Figura 1*).

Figura 1*Arquitectura de una Aplicación Híbrida*

Metodología

El presente trabajo es un tipo de investigación aplicada, ya que busca resolver el problema de acceso a el módulo CRM, independientemente del lugar donde se encuentren los usuarios. Se llama también de tipo tecnológico, porque su producto no es un conocimiento puro, sino tecnológico.

Para el desarrollo de la aplicación móvil se seleccionó la metodología ágil programación extrema (XP por sus siglas del inglés), esta permite el desarrollo y gestión de proyectos de una manera flexible, eficiente, de bajo riesgo y con calidad, además el desarrollo se realiza de forma incremental pudiendo obtener en las primeras iteraciones una versión del producto (Lindstrom, 2003).

XP establece cinco fases (Ambler, 2018), de las cuales se ejecutaron cuatro, en la fase de exploración se realizó el modelado inicial, tanto de requisitos, como el arquitectónico; en la fase de planificación se estableció, junto a los usuarios, la fecha de inicio para el desarrollo de la primera versión de la aplicación; es decir, la versión que contenía las historias de usuario prioritarias. La fase de iteración fue la que requirió mayor esfuerzo, en ella se realizó el desarrollo de cada versión, incluidos el modelado, la programación, las pruebas y la integración de cada versión y finalmente, en la fase de producción se realizaron un conjunto de pruebas para certificar que el sistema estaba listo para pasar a producción. A continuación, se describen las fases de exploración y la de iteración.

2.1 Fase de exploración

Para conocer qué actividades o tareas se requerían automatizar se realizaron una serie de entrevistas con los posibles usuarios (asesores de ventas) y el equipo de desarrollo, como resultado, se obtuvo una lista de historias de usuarios (ver *Tabla 1*). Cada historia fue analizada y en caso de ser necesario refinada; es decir, divididas en un conjunto de funcionalidades de granularidad más fina. Por ejemplo, al analizar la historia no funcional se identificó que era un requerimiento no funcional y al refinarlo se obtuvo el diagrama de casos de uso de la *Figura 2*. Asimismo, al analizar la historia de usuario YY se identificó como un requisito funcional y al refinarlo se obtuvo el diagrama de la *Figura 3*. Los casos de uso se desglosaron en un conjunto de historias de usuarios, asignando a cada una una prioridad, la cual sirve como criterio en la fase de planificación.

Tabla 1

Historias de Usuario

# Historia	Descripción
1	Como administrador quiero tener una traza del número de chat que un asesor tiene con sus clientes
2	Como asesor de ventas quiero comunicarme a través de mensajes o de llamadas telefónicas con mis potenciales clientes
3	Cada asesor quiero consultar su lista de clientes o buscar un cliente en específico
4	Como asesor de venta necesito tener almacenada la información personal y económica de mis clientes
5	Como asesor de venta necesito acceder a través de la aplicación móvil a las funcionalidades del módulo CRM a fin de poder generar prospectos, gestionar los prospectos de cada cliente, gestionar las solicitudes y mandar a imprimir un contrato
6	Como usuario general me gustaría que la aplicación sea fácil de usar, de manera que los usuarios externos y los empleados puedan aprender a usarla rápidamente
7	Como usuario externo necesito poder enviar notificaciones a su asesor de ventas y consultar información general
8	Como desarrollador se requiere que la aplicación permita anexar nuevas funcionalidades y/o modificar las existentes sin que ello amerite realizar cambios significativos en los módulos ya desarrollados
9	Como usuario general requiero que la aplicación móvil pueda ejecutarse en cualquiera de los sistemas operativos que hay en el mercado (IOS, Android, Windows)
10	Como asesor de ventas requiero que únicamente él pueda acceder a la información de sus clientes.
11	El administrador del sistema requiere que para que el sistema no se degrade en tiempos de respuesta se permita un acceso simultáneo de 1000 usuarios

Figura 2

Casos de Uso para el Ingreso Seguro al Sistema

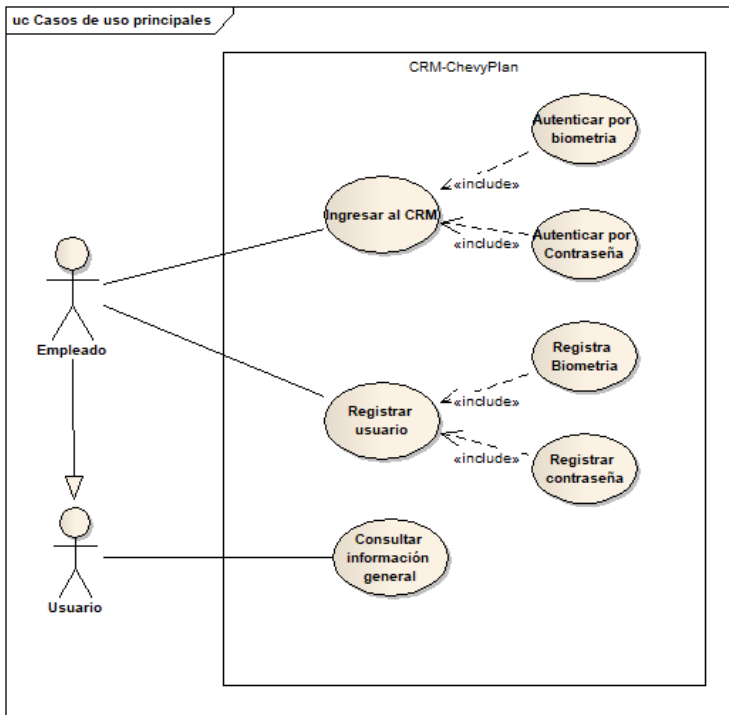
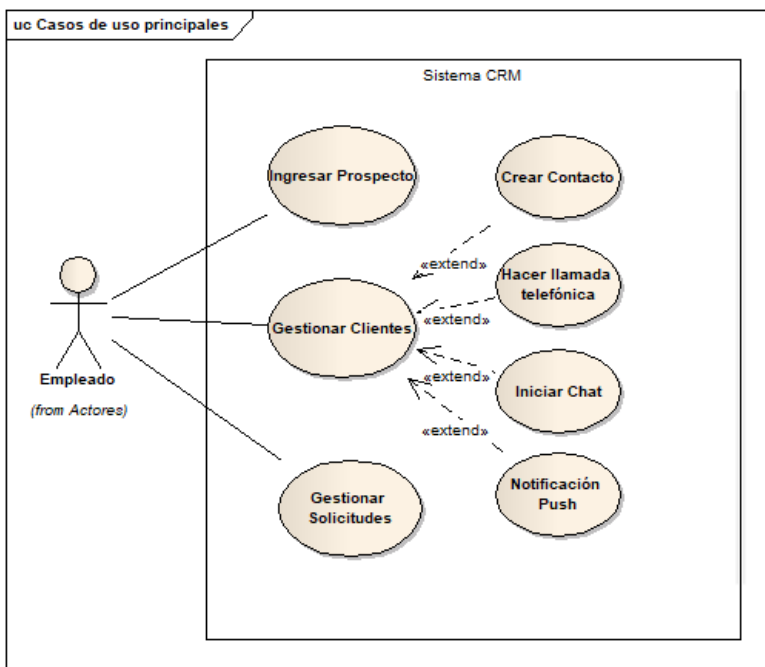


Figura 3

Casos de Uso con las Funcionalidades de la Aplicación Móvil



Adicionalmente, en esta fase se modeló la arquitectura inicial de software, la cual a medida que se desarrolló la aplicación se fue completando y en caso de ser necesario re-factorizando.

2.2 Fase de iteración

En esta fase se ejecutaron tres iteraciones, cada una tuvo una duración de tres semanas. La interfaz de la aplicación móvil se construyó usando HTML5, CSS, JavaScript y XAML (*eXtensible Application Markup Language*), como *framework* de desarrollos móviles se usó Xamarin, la construcción del núcleo se programó en el lenguaje C# y para la comunicación se utilizó el protocolo de las arquitecturas orientadas a servicios SOAP (por sus siglas en inglés).

En la primera iteración se desarrollaron las funcionalidades de ingreso seguro al sistema, en la segunda iteración se elaboraron las fachadas para las funcionalidades de ingresar prospecto, agregar contactos y enviar mensajes; en la última iteración se desarrollaron el resto de las funcionalidades.

Se realizó una autenticación 2FA, realizando como primer paso una autenticación por contraseña y luego la autenticación biométrica (ver *Figura 4*). Para el registro por clave se verifica que la clave cumpla con el patrón establecido (combinación de caracteres, dígitos y símbolos especiales), para posteriormente encriptar y almacenar. Para el desarrollo del módulo de registro y autenticación biométrico se utilizó el algoritmo AES-128 y los datos se almacenaron en el formato PKCS#7, las tareas que se ejecutan para el registro y autenticación biométrica se muestran en el diagrama de actividades de la *Figura 5*.

Figura 4

Diagrama de Secuencias para la Autenticación 2FA

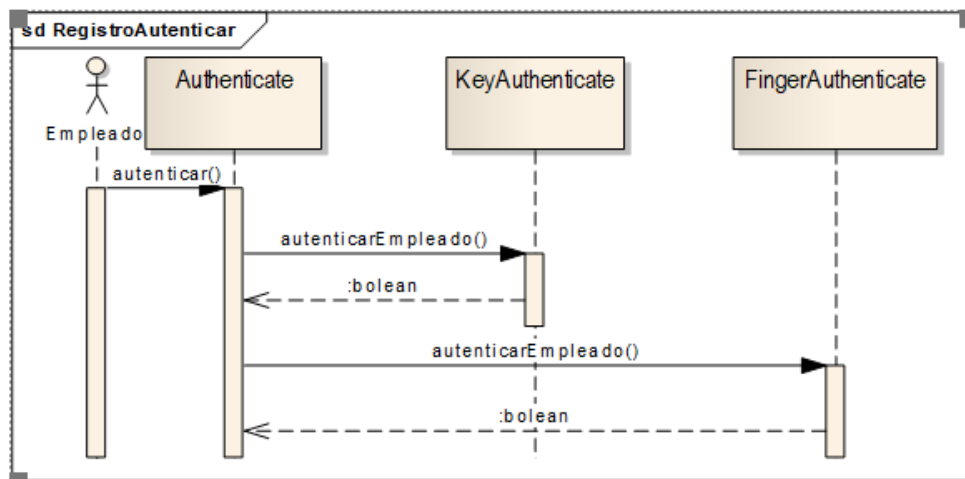
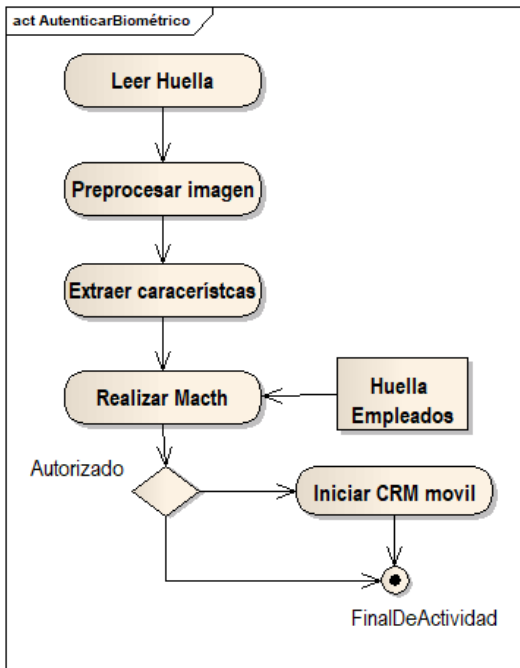


Figura 5

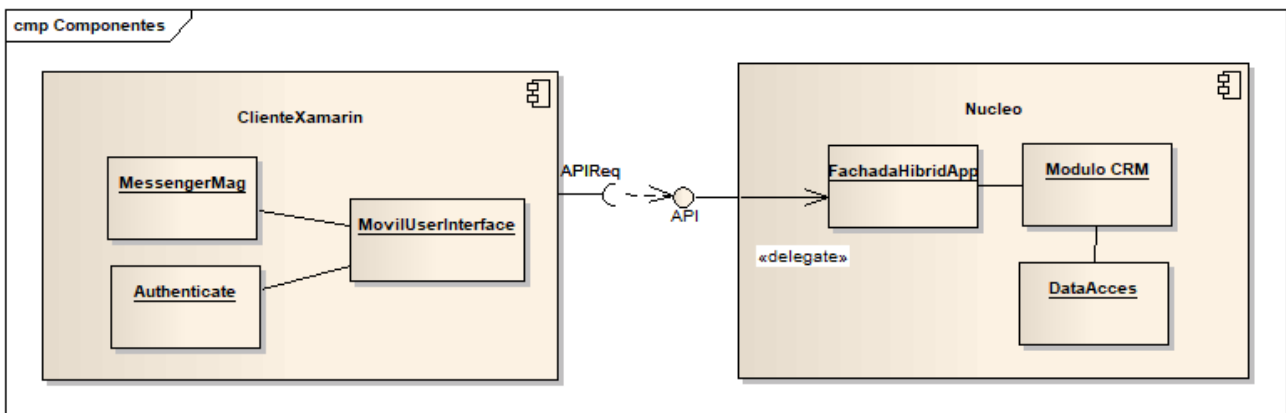
Diagrama de Actividades del Módulo de Autenticación Biométrica



En la iteración dos se realizó el diseño arquitectónico de las funcionalidades para el manejo del sistema CRM. En esta iteración se diseñó la interfaz de la aplicación, la arquitectura de software y con el fin de llevar el registro de acciones que realiza cada usuario, se anexó un nuevo requisito. En la tercera iteración se programaron las funcionalidades restantes y se completó el diseño arquitectónico (ver *Figura 6*) y el modelado de datos. Además, en cada iteración se realizaron las pruebas funcionales y de aceptación necesarias para certificar el funcionamiento de la aplicación.

Figura 6

Diagrama de Componentes de la Aplicación Móvil



Resultados

Finalizada la fase de producción, la aplicación se subió a la *Google Play Store* a fin de que los usuarios puedan descargar la aplicación, tal como se muestra en la *Figura 7*.

Figura 7

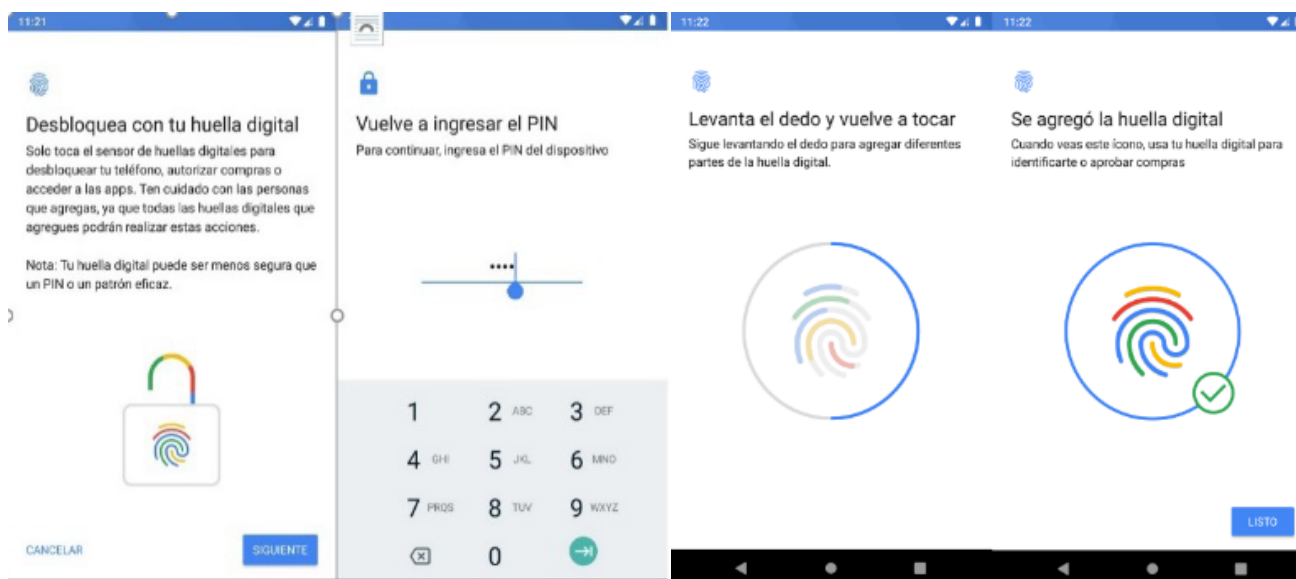
Aplicación Publicada en la Google Play Store



Una vez instalada la aplicación en el teléfono móvil, los empleados se deben registrar para acceder al módulo CRM. Para el registro y almacenamiento de los datos de autenticación la aplicación solicita el nombre de usuario, su clave y la huella, La *Figura 8* muestra la secuencia de interfaces que se presentan para hacer el registro de la huella digital.

Figura 8

Secuencia de Interfaces para el Registro de la Huella Digital



Luego de hacer el registro, el empleado podrá ingresar a la aplicación móvil. Inicialmente, la aplicación presenta el conjunto de funcionalidades que ofrece la aplicación, la *Figura 9* presenta la interfaz de la pantalla inicial, En ella podrá acceder a las funcionalidades del módulo CRM para ingresar nuevos prospectos, gestionar sus contactos (clientes), gestionar las solicitudes realizadas por cada cliente o generar los contratos.

Figura 9

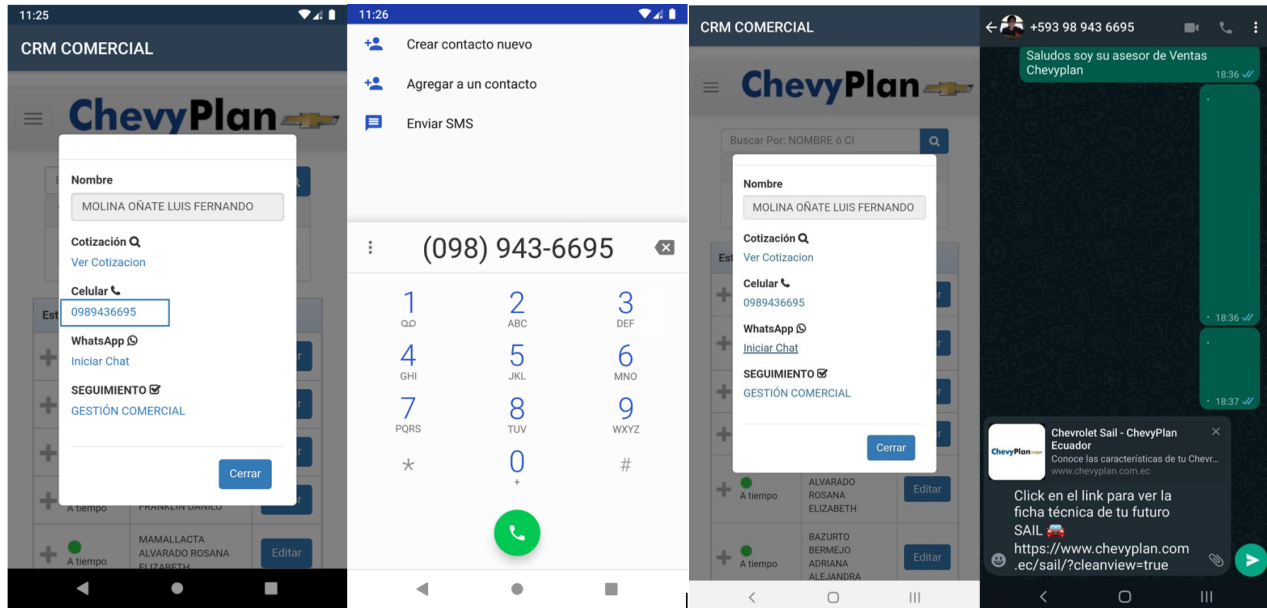
Pantalla de Inicio de la Aplicación Móvil



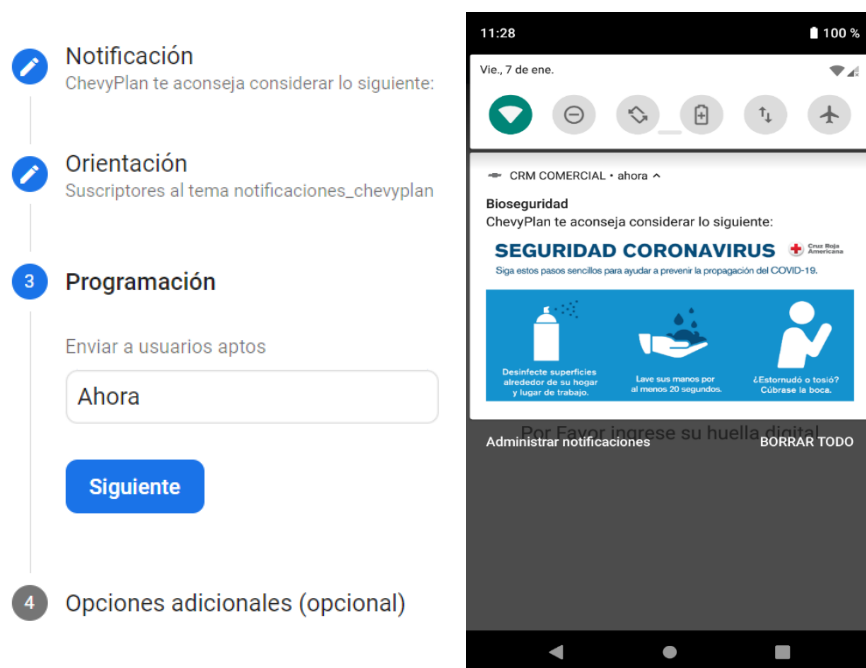
Uno de los requisitos iniciales era que el usuario pudiera comunicarse con el cliente, tanto a través de llamadas telefónicas, como de envío de mensajes de WhatsApp. La *Figura 10* muestra las interfaces para hacer una llamada telefónica, para su construcción se usó el Plugins de Xamarin para usar los componentes básicos de un dispositivo móvil, en este caso el teléfono y la interfaz para la comunicación a través de WhatsApp.

Figura 10

Comunicación entre la Aplicación y el Componente nativo Dial Telefónico y WhatsApp.



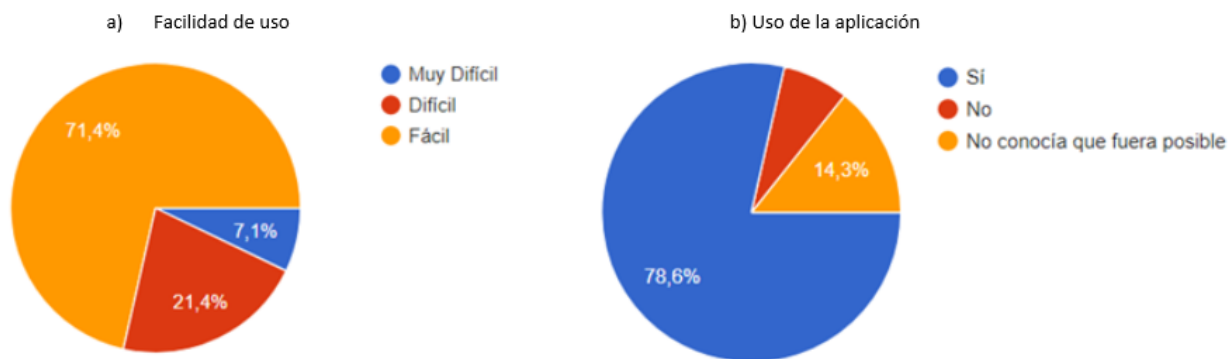
Al contar con una aplicación móvil, el uso de notificaciones y boletines informativos para comunicarse con los usuarios es una buena alternativa, debido a que no es necesario configurar el correo electrónico. Es por ello que las notificaciones *Push* fue un requisito que se incluyó en el sistema, en la *Figura 11* se presenta una de las interfaces que se construyeron para el proceso de envío de notificaciones, esta muestra la configuración de la notificación y la notificación *Push* recibida por el usuario.

Figura 11*Configuración de Notificación y Notificación PUSH Recibida*

Finalmente, para evaluar la aceptación que la aplicación tenía entre los asesores, se encuestaron 65 empleados de un total de 85 empleados que trabajan como asesores de ventas en los diferentes puntos de venta, para ello se utilizó un nivel de confianza del 95%, una varianza de 0,5 y un error del 5%. Los empleados se seleccionaron de forma aleatoria, la encuesta permitió verificar que, en términos de usabilidad (fácil de usar, difícil y muy difícil), el 71% de los usuarios consideraban que la aplicación es de fácil uso. Además, la encuesta refleja que un 78% de los empleados está usando la aplicación para gestionar sus clientes. La *Figura 12* muestra los resultados obtenidos con la pregunta relacionada a la facilidad de uso de la herramienta.

Figura 12

Resultados a las Preguntas de: a) *Facilidad de Uso* b) *Uso de la Aplicación*



Conclusiones

Los teléfonos inteligentes son una herramienta que permiten realizar una variedad de actividades, por lo que las empresas se están moviendo a este tipo de tecnologías, desarrollando aplicaciones que funcionen en estos dispositivos, potenciando de esta forma el trabajo a distancia y reduciendo la necesidad que tienen los empleados de tener una computadora de escritorio para realizar sus actividades. Para ello, el desarrollo de aplicaciones híbridas es una forma efectiva para construir estas aplicaciones, ya que se aprovechan las funcionalidades que ya han sido programadas como servicios permitiendo ahorrar tiempo y dinero. Es por esto que la aplicación móvil desarrollada en este trabajo espera mejorar la productividad de sus empleados y brindar un servicio más personalizado a sus clientes. Este objetivo aún no se ha podido medir, ya que la aplicación tiene solo unos meses en el mercado.

El uso de la doble autenticación garantiza el acceso sólo a personas autorizadas y a pesar que se añade un paso adicional para el ingreso, el tiempo que se consume en la verificación de la huella es tan pequeño que no afectó el tiempo de ingreso al sistema. Sin embargo, es necesario revisar periódicamente los mecanismos de autenticación y encriptación de datos. Por ahora, el uso de la biometría es una manera segura y rápida de autenticación para que los usuarios tengan un rápido acceso al sistema.

Un problema de la aplicación móvil se debe a que esta es una herramienta de trabajo y sólo debería ser utilizada en horas laborables, es decir, que esta debería estar configurada de modo que no se lleve la oficina a la casa. La aplicación necesita manejar un horario de atención a los clientes y así evitar los clientes estén enviando comentarios en horas no laborables.

Referencias

- Acevedo, L., Chávarro, N., y Ramírez, J. (2019). *Smartphones en el desempeño de los empleados de la gerencia de transmisión y distribución de EPM Empresas Públicas de Medellín* [Tesis de Especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios Repositorio]. <https://hdl.handle.net/10656/11480>
- Alanda, A., Satria, D., Mooduto, H., & Kurniawan, B. (2020). Mobile application security penetration testing based on OWASP. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 846(1). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/846/1/012036>
- Ambler, S. (2018). *AM throughout the XP lifecycle*. Ambyssoft Inc. <http://www.agilemodeling.com/essays/agileModelingXPLifecycle.htm>
- Andriani, R., Wijayanti, S., & Wahyu, F. (2018). Comparison of AES 128, 192 And 256 Bit Algorithm for Encryption and Description File. En *2018 3rd International Conference on Information Technology, Information System and Electrical Engineering (ICITISEE)*, (pp. 120-124). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICITISEE.2018.8720983>
- Chen, Y., Wang, Q., Chen, H., Song, X., Tang, H., & Tian, M. (2019). An overview of augmented reality technology. *Journal of Physics: Conference Series*. 1237(2). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1237/2/022082>
- Contreras, J., Peña, O., y Santillan, G. (2019). Aplicaciones híbridas para dispositivos móviles como herramienta en el sector empresarial. *Revista Ciencia Administrativa*, 5, 146 - 152.
- Guo, Y., Yin, C., Li, M., Ren, X., & Liu, P. (2018). Mobile e-commerce recommendation system based on multi-source information fusion for sustainable e-business. *Sustainability*, 10(1), 147. <https://doi.org/10.3390/su10010147>
- Hidayat, R. (2014). Goods Expedition Information System Using ECRM Method to Improve Customer Service. *Global Sisfotek Journal*, 4(2), 41-45.
- Ibáñez, A., Montesinos, M. C., Morales, C., y Pacheco, E. (2022). Uso de Dispositivos Electrónicos en las Actividades Laborales durante la Pandemia COVID-19. En *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, (pp. 220-225). Academia Journals.
- ISOTools Excellence. (s.f.). La norma ISO 9001 2015 ¿En que se basa el ciclo PHVA? <https://www.isotools.com.co/la-norma-iso-9001-2015-se-basa-ciclo-phva/>
- Javaid, M., & Haleem, A. (2020). Virtual reality applications toward medical field. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 8(2), 600-605. <https://doi.org/10.1016/j.cegh.2019.12.010>

- Karakaya, N., Alptekin, G. I., & İncel, Ö. (2019). Using behavioral biometric sensors of mobile phones for user authentication. *Procedia Computer Science*, 159, 475-484. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.202>
- Kulkarni, P. V., Rai, S., & Kale, R. (2020). Recommender system in elearning: a survey. In Springer (Ed.) *Proceeding of International Conference on Computational Science and Applications*, (pp. 119-126). https://doi.org/10.1007/978-981-15-0790-8_13
- Morales, A., y Aguado, C. (2022). *Transformación digital en las empresas: Un enfoque desde la administración de la teoría a la práctica*. Ecoe Ediciones.
- Nayyar, A., Mahapatra, B., Le, D., & Suseendran, G. (2018). Virtual Reality (VR) & Augmented Reality (AR) technologies for tourism and hospitality industry. *International journal of engineering & technology*, 7(2), 156-160.
- O’Dea, S. (2021). Forecast number of mobile users worldwide from 2020 to 2025 (in billions). *Statista* <https://www.statista.com/statistics/218984/number-of-global-mobile-users-since-2010>.
- Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura. (2015). Plantilla de buenas prácticas. *FAO* <https://www.fao.org/3/as547s/as547s.pdf>
- Padeli, P., Mulyati, M., Faisal, M., & Debora, S. (2020). E-CRM Mobile Applications To Improve Customer Loyalty (Case Study: PT Supermal Karawaci). *Aptisi Transactions on Management (ATM)*, 4(1), 41-48. <https://doi.org/10.33050/atm.v4i1.1083>
- Ramírez, R. (2019). *Métodos para el desarrollo de aplicaciones móviles*. Universidad Oberta de Catalunya.
- Ranjan, Y., Rashid, Z., Stewart, C., Conde, P., Begale, M., Verbeeck, D., Boettcher, S., Hyve, T., Dobson, R., Folarin, A., & Consortium, R.-C. (2019). RADAR-base: open source mobile health platform for collecting, monitoring, and analyzing data using sensors, wearables, and mobile devices. *JMIR mHealth and uHealth*, 7(8). <https://doi.org/10.2196/11734>
- Rodríguez, O., Legón, C., y Socorro, R. (2018). Seguridad y usabilidad de los esquemas y técnicas de autenticación gráfica. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 12, 13-27. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2227-18992018000500002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sadaf, S., Singh, V., & Iyappan, I. (2020). Robust biometric authentication system with a secure user template. *Image and Vision Computing*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.imavis.2020.104004>
- Sala, N. (2021). Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Education: A Brief Overview. En *Current and Prospective Applications of Virtual Reality in Higher Education*, (pp. 48-73). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4960-5.ch003>

- Simram, S. (2020). Rest House Hybrid Mobile Application using Ionic Tool. *International Research Journal of Engineering and Technology*, 7(4), 45-50.
- Tan, T. N., & Lee, H. (2019). High-secure fingerprint authentication system using ring-LWE cryptography. *IEEE Access*, 7, 23379-23387. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2899359>
- Turek, M. (03 de agosto de 2016). Employees Say Smartphones Boost Productivity by 34 Percent: Frost & Sullivan Research. *Insights samsung* <https://insights.samsung.com/2016/08/03/employees-say-smartphones-boost-productivity-by-34-percent-frost-sullivan-research/>



Copyright (2023) © Dulce Rivero Albarrán, Laura Rosa Guerra Torrealba y Luis Fernando Molina Oñate



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)

Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica

Playful strategies for the improvement of literacy in students of General Basic Education

Fecha de recepción: 2022-08-26 • Fecha de aceptación: 2022-12-14 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho¹

Universidad Central del Ecuador

jjcuasapud@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-9268-8612>

Milagros Isabela Maiguashca Quintana²

Universidad Central del Ecuador

mimaiguashca@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6974-3000>

Resumen

Las estrategias lúdicas en el entorno educativo son de gran importancia, puesto que son aquellas actividades que permiten que el niño se desenvuelva a través del juego de manera eficaz. En este sentido, esta investigación tiene por objetivo describir los beneficios que conlleva la aplicación de estrategias lúdicas en la enseñanza de lectoescritura en alumnos de Educación General Básica en el Ecuador. Cabe destacar que para el desarrollo del trabajo se utilizó el método deductivo y la investigación documental con enfoque cualitativo. En cuanto a los resultados obtenidos, se identificó un déficit en el uso de metodologías lúdicas por parte de los docentes, las cuales afectan directamente el aprendizaje, además se evidenció que existe un retroceso en la enseñanza de esta, pues, a partir del año 2012 al 2019 los datos arrojados por el INEVAL fueron del 12% al 18.10%, por

consiguiente, se tomó en consideración la aplicación de diversas estrategias para la construcción de aprendizajes significativos, no obstante, se demostró que la mayoría de los estudiantes prefieren leer textos llamativos y de su interés. Finalmente, las actividades lúdicas favorecen la fácil comprensión, el incremento de habilidades sociocognitivas, así como la mejora del nivel de lectura y escritura del alumnado.

Palabras clave: método de enseñanza, lectoescritura, aprendizaje, texto, habilidad, sociocognitivas

Abstract

Playful strategies in the educational environment are of great importance, since they are those activities that allow the child to develop through play in an effective way. In this sense, the objective of this research is to describe the benefits of the application of ludic strategies in the teaching of reading and writing in students of General Basic Education in Ecuador. It should be noted that the deductive method and documentary research with a qualitative approach were used for the development of the work. As for the results obtained, a deficit was identified in the use of playful methodologies by teachers, which directly affect learning, in addition, it was evidenced that there is a setback in the teaching of this, since, from 2012 to 2019 the data yielded by the INEVAL went from 12% to 18.10%, therefore, the application of various strategies was taken into consideration, for the construction of meaningful learning, however, it was shown that most students prefer to read flashy texts and of their interest. Finally, ludic activities favor easy comprehension, the increase of socio-cognitive skills, as well as the improvement of the students' reading and writing level.

Keywords: teaching method, literacy, learning, text, text, skill, socio-cognitive

Introducción

En el Ecuador existe un bajo nivel de lectura, los últimos resultados del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021) arrojaron que el porcentaje de población que no sabían leer ni escribir disminuyó del 6,5% a un 6%, entre el 2018 y 2021, es decir, no hubo un cambio considerable, esto debido al tipo de estrategias o metodologías que usan los docentes en la educación. En este sentido, es fundamental encontrar las herramientas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son indispensables en cuanto a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de varias destrezas, ya sea leer o escribir.

Ahora bien, el papel del docente es esencial, ya que de cierto modo éste debe buscar y poseer distintas actividades que puedan estimular el desarrollo del pensamiento de cada uno de sus estudiantes, con el propósito de darle oportunidad de crecer siendo personas autosuficientes, con confianza de sí mismo y capaces de tomar decisiones correctas que ayuden al crecimiento, tanto académico, como personal. Por lo tanto, se considera necesaria la aplicación de estrategias lúdicas en la enseñanza, puesto que genera espacios dentro del aula para que los estudiantes se sientan en confianza y puedan desarrollar sus actividades de mejor manera, en este caso, a través del juego, mismo que constituye una manera fácil y divertida de aprender, convirtiendo esos conocimientos en aprendizajes significativos. Sea de forma individual o grupal, el juego motiva a que el estudiante participe activamente, optimizando la comprensión del tema a desarrollar.

1.1 Estrategias lúdicas

El uso de estrategias lúdicas ayuda a la adquisición de conocimientos a través del juego, favoreciendo de este modo el proceso de aprendizaje. Para Escalante (2007) las estrategias lúdicas son: “instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas” (p. 234), esto hace referencia a que el docente utiliza diversas estrategias que ayudan a facilitar la enseñanza y la comprensión de los contenidos, propiciando de esta manera la participación activa del educando.

1.1.1 Beneficios de su aplicación en el aula

La lúdica ofrece al docente estrategias de innovación en cuanto a la transmisión de contenidos específicos, permitiendo de este modo, una transformación activa en el estudiante.

Desde el punto de vista de Urgilés (2019):

El relacionar el juego con el aprendizaje en el aula contribuye a que el estudiante aprenda a indagar, reconocer, descubrir a razonar y a buscar posibles soluciones, actividades que son parte de un correcto proceso de aprendizaje. Además de que el docente que implementa el juego puede evidenciar que el estudiante realizará las actividades que se le proponga con mayor alegría, predisposición y entusiasmo, ya que el niño que juega es feliz y esto con seguridad favorecerá a que el niño aprenda más y de mejor manera.

En este sentido, el juego es un medio canalizador de actividades que permiten al alumno incidir en un tema a través de un ambiente ameno para él, proporcionándole experiencias únicas en el aprendizaje, puesto que además de otorgarle un espacio entretenido para la adquisición de conocimientos, lo motiva a intervenir tanto individual como grupalmente contribuyendo a la consolidación de estos aprendizajes.

Por otro lado, en cuanto al uso de estrategias lúdicas, Posada (2014) sostiene que estas son “una oportunidad para que el estudiante, protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, se apropie de lo que quiere aprender y el cómo, de hacer de la actividad lúdica la manera creativa, constructiva, abierta a interactuar con el conocimiento” (p. 28). Es decir, entre los beneficios que aportan estas actividades, es que desarrollan habilidades como la innovación y creatividad en el educando, generando en él un interés por aprender y participar de forma activa, al mismo tiempo que comprende de mejor manera la información expuesta.

1.1.2 Características

La importancia que tienen los elementos lúdicos dentro de la educación radica en que el docente utilice dichas herramientas como recursos clave, permitiendo así el desarrollo integral del alumnado. Por otro lado, según Reyes (2015) las estrategias lúdicas se caracterizan por:

Ayudar a controlar las emociones, enseñar a respetar el juego y las normas, resolver problemas, ayudar a la toma de decisiones, ayudar al niño a adquirir sentido de pertenencia, desarrollar el lenguaje y permitir que el niño se exprese corporalmente.

Aplicar estrategias lúdicas dentro del aula permitirá al docente alcanzar los objetivos de logros de aprendizaje esperados, asimismo el estudiante podrá desenvolverse de manera eficaz en las actividades propuestas, como bien menciona Reyes (2015) el educando adquirirá y desarrollará habilidades y capacidades tales como la resolución de problemas, la toma de decisiones e inclusive el desarrollo del lenguaje, facilitando su interacción, y, por ende, su proceso de enseñanza-aprendizaje y desempeño académico.

1.2 Lectoescritura

La lectura y la escritura en los primeros años de educación es indispensable, ya que a través de estas posibilitan el desarrollo de habilidades sociocomunicativas. Además, el proceso de lectoescritura inmiscuye el aprendizaje de otras asignaturas necesarias para la formación del educando.

Zuloeta (2018) explica que:

La lectoescritura es un proceso y una estrategia, como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un

sistema de comunicación y metacognición integrado, la lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental.

Cabe mencionar que la lectoescritura es muy importante, puesto que mediante este proceso se pueden construir significados, y sobre todo ayuda a que el estudiante pueda desarrollar destrezas para el mejoramiento de la comunicación, tanto en la lectura, como también en la escritura. Por lo tanto, es fundamental que se inculque desde muy temprana edad, ya que será la base para cualquier tipo de aprendizaje.

1.2.1 ¿Qué aprendizaje debe lograr el niño en lectoescritura?

El aprendizaje de lectoescritura presume 2 etapas, las cuales son aprender a escribir y escribir de manera significativa, Zuloeta (2018) las describe de la siguiente manera:

En el aprender a escribir el niño debe aprender: las grafías y su trazo una por una, el mecanismo del ligado y obtener regularidad en la escritura. Además, en el aprender a decodificar la lectura, la correspondencia grafía-fonema, aprender el mecanismo de articulación de fonemas y palabras y obtener fluidez en la lectura. Estos elementos y sus desagregados son aspectos a los que con frecuencia no prestamos mucha atención en el proceso de enseñanza, esperamos que los niños lo logren, pero no los ejercitamos con intencionalidad.

En efecto, el aprendizaje del estudiante se percibe al realizar el proceso de lectoescritura, pues, a través de la primera etapa el niño aprende a realizar trazos, debido a que en esta etapa empieza su desarrollo, tanto en la lectura, como en la escritura, fomentando la libre expresión a la hora de interpretar la información presentada, mientras que en la segunda etapa comienzan a relacionar sonidos con grafías, encontrando una secuencia lógica de las palabras.

1.2.3 Clave de la lectoescritura

El saber leer y escribir correctamente es esencial dentro de la educación, dado que fortalece la comprensión y análisis de contenidos. Desde esta perspectiva, es necesario citar a Balanta et al. (2015), pues mencionan que:

La práctica de la lectoescritura es clave para un buen aprendizaje y el éxito para el futuro; se logra que los estudiantes se motiven a leer y escribir diferentes textos, mediante la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, pues mediante aquello se alcanza un avance significativo en las habilidades comunicativas y en aspectos como: fluidez verbal, comprensión lectora, ortografía, velocidad al escribir, producción textual, reconocimiento de las letras y mejores trazos.

En otras palabras, mediante la lectoescritura el niño desde una edad muy temprana aprende a leer y escribir, permitiendo llegar al conocimiento esperado, cumpliendo de esta forma con los objetivos educativos, es así que para la enseñanza de la lectoescritura se debe proveer actividades dirigidas

a desarrollar destrezas lingüísticas de manera diferente en un ambiente atractivo, fomentando la interacción a través del intercambio de experiencias y sobre todo sean los principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, disfrutando de cierto modo el aprender y disfrutar con las palabras.

1.3 Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura

Uno de los procesos más complicados en la vida del ser humano es el aprender a leer y a escribir, pues desde tiempos atrás se ha considerado como un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el docente es el ente principal de proporcionar actividades lúdicas que favorezcan la formación integral de cada uno de sus estudiantes.

No obstante, Jumbo (2018) menciona que las estrategias lúdicas, como parte fundamental de la dimensión humana, se convierten en fragmento esencial dentro del proceso que viven los niños en su camino hacia la construcción del conocimiento. A través del juego se motiva el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura y se mejoran las relaciones personales e interpersonales, recreando y replanteando en el aula de clases algunos valores como: la ayuda mutua, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la amistad, etc. La utilización de material didáctico o autodidáctico es una buena herramienta o estrategia lúdico-pedagógica, ya que permite aprender de una forma amena y generar aprendizajes significativos, para que los estudiantes se apropien de su mundo a través de la lectura y la escritura.

Es así que las actividades lúdicas favorecen en el crecimiento intelectual del estudiante, de tal manera que permite experimentar aprendizajes con diferentes recursos didácticos que serán de gran ayuda para el desenvolvimiento efectivo en su vida cotidiana, así mismo, actividades como el juego, los crucigramas, textos de lectura comprensiva y más, son de gran importancia en el fomento de la lectoescritura, ya que al utilizar estos recursos el niño se sentirá motivado, pues aprende a través del juego, y, como docente, implementa dichas estrategias, dejando un poco la enseñanza tradicional, puesto que cada vez hay transformaciones de bien en la educación.

Metodología

2.1 Tipo de investigación

El presente trabajo busca proponer la aplicación de estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica, por tanto, este estudio se encuentra sustentado en una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo, misma que utiliza criterios de manera sistemática, para que de esta forma haya una estructura y se puedan obtener datos que caractericen a la realidad estudiada, describiendo las características primordiales de la investigación, del mismo modo se detallarán los beneficios y características de la aplicación de estrategias lúdicas, especialmente en la lectoescritura y su aplicación en el aula de clases para el aprendizaje efectivo del estudiante.

2.2 Método

El estudio se realiza a través del método deductivo, por ello es necesario citar a Prieto (2018), ya que afirma que “el método deductivo basa sus cimientos en determinados fundamentos teóricos, hasta llegar a configurar hechos o prácticas particulares”, dicho de otra forma, este método se enfoca en la obtención de una conclusión a base de juicios ya expuestos, facilitando de esta manera la interpretación y comprensión a profundidad de la información recopilada referente al tema expuesto.

2.3 Técnica

El estudio está respaldado por una investigación de carácter documental. De modo que la información que avala el desarrollo investigativo se obtiene a partir de la recopilación de documentos, principalmente de fuentes secundarias; los datos obtenidos fueron extraídos de investigaciones previas para la sustentación teórica de las variables.

Además, la aplicación del proceso investigativo se ve reflejado en las encuestas, mismas que ayudaron al análisis y representación de tablas y figuras elaboradas a partir de la información extraída de fuentes como el Instituto Nacional de Censos e investigaciones científicas pertinentes al tema presentado, respaldado por repositorios y bases de datos académicos como *Google Scholar*, *Dianet*, entre otras, llevando así, la redacción del estado del arte, misma que consiste en la descripción de la información utilizada.

Resultados

Los datos recopilados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019) hablan acerca de la evaluación educativa, tomando en consideración el saber leer y escribir como principal componente educativo.

Por su lado, Guzmán y Sornoza (2018) en su investigación mencionan que las instituciones no aplican estrategias lúdicas como métodos de enseñanza, por lo que es importante el uso de estas para el aprendizaje de la lectoescritura.

Mientras que Moreta y Timm (2019) comentan acerca del uso de estrategias lúdicas, mismas que facilitan la adquisición de conocimientos teniendo en consideración estudiantes que tengan dificultades en la comprensión lectora.

Al tiempo que Criollo (2012) hace referencia a los problemas presentados en alumnos de educación básica en cuanto a leer y escribir, es por ello que se propone la aplicación de estrategias, ya que con aquello se logrará alcanzar los objetivos propuestos, permitiendo de esta forma un aprendizaje significativo, el cual ayude en el desenvolvimiento del estudiante en los distintos entornos.

3.1 Comparación de resultados

De acuerdo con los datos realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019) acerca de la evaluación educativa, se considera el saber leer y escribir como principal componente educativo.

Tabla 1

Pobreza de Aprendizaje 2012-2019

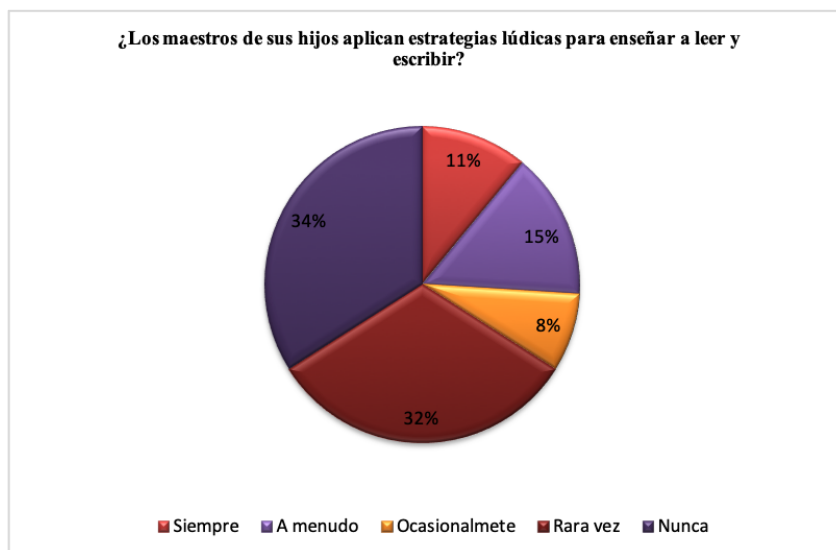
Años	Porcentajes
2012	12.00%
2013	13.90%
2014	14.30%
2015	13.00%
2016	13.20%
2017	13.60%
2018	14.90%
2019	18.10%
2020	16.40%

Nota. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019)

No obstante, en la encuesta realizada a padres de familia en la investigación de Guzmán y Sornoza (2018) se refleja lo siguiente que se observa en la *Figura 1*.

Figura 1

¿Los maestros de sus hijos aplican estrategias lúdicas para enseñar a leer y escribir?



Nota. Guzmán y Sornoza (2018)

En la *Tabla 1* se pudo demostrar que un gran porcentaje de niños, del año 2012 al 2019 no pueden leer ni escribir, es por eso que hay una gran preocupación con respecto a dicha problemática, pues se considera un retroceso en la enseñanza-aprendizaje del infante. En cuanto a la *Figura 2*, los docentes no aplican estrategias lúdicas para enseñar a leer o a escribir, de tal manera que ven una desmotivación por parte de los alumnos. En este sentido, se puede decir que existe una pobreza de aprendizajes en cuanto a la lectura y escritura, debido a que los docentes aplican metodologías tradicionales, dificultando así la adquisición de conocimientos.

Hay que tomar en cuenta la encuesta realizada a estudiantes en la investigación de Moreta y Timm (2019) que está representada en la *Figura 2*.

Figura 2

¿De qué Manera te Gustaría Aprender la Lectura?



Nota. Moreta y Timm (2019)

Mientras que Criollo (2012) en su trabajo de investigación expuso lo siguiente que se evidencia en la *Tabla 2*.

Tabla 2

¿Con la Aplicación de las Estrategias Adecuadas Mejora el Nivel de Lectura y Escritura en los Niños y se Logrará un Aprendizaje Significativo y Funcional?

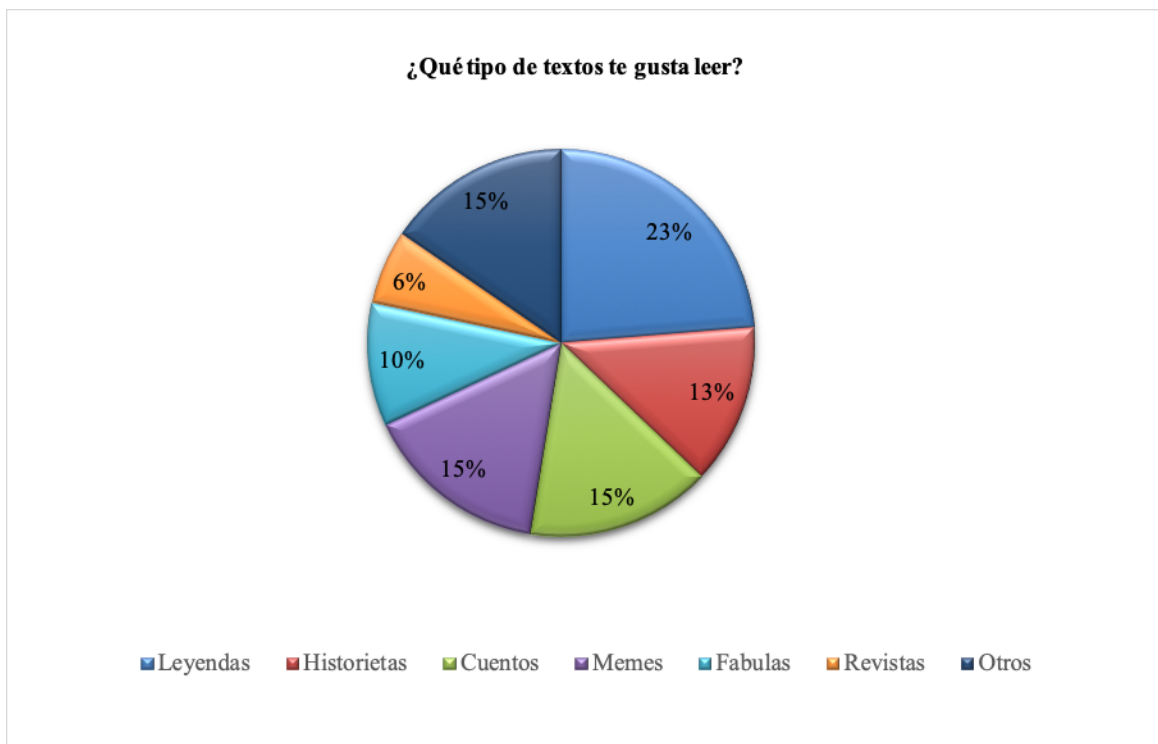
Válidos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	28	82.40%
Medio	2	5.90%
Bajo	4	11.80%
Total	34	100%

Nota. Criollo (2012)

Finalmente, en cuanto a los tipos de textos que suelen leer los niños, Moreta y Timm (2019) en su investigación demostraron lo que se observa en la *Figura 3*.

Figura 3

¿Qué Tipo de Textos te Gusta Leer?



Nota. Moreta y Timm (2019)

En cuanto a los datos presentados, se pudo observar que en la *Figura 2* los estudiantes prefieren aprender jugando y en espacios abiertos, de igual forma en la *Tabla 2* se concluyó que los estudiantes consideran que con la aplicación adecuada de estrategias lograrán obtener un alto nivel de aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de destrezas, mismas que son indispensables para el desenvolvimiento, tanto educativo, como personal del educando. Cabe destacar que en

la *Figura 3* se muestra el tipo de textos que el alumnado prefiere para iniciar su proceso lector. En síntesis, el alumno prefiere aprender en espacios que le permitan fortalecer su proceso de formación en cuanto a la lectoescritura, haciendo uso de textos de su interés.

3.2 Interpretación de resultados

Los resultados obtenidos reflejan la evidente problemática en los procesos lectores de los educandos, puesto que la pobreza en los aprendizajes ha ido en aumento desde el 2012 al 2019, esto se ve complementado con la percepción que tienen los padres de familia respecto a las actividades que realizan los docentes a la hora de impartir los procesos pedagógicos, ya que el 34% asevera que no se utilizan actividades lúdicas para incidir en los educandos. Esto contrasta en gran medida con las expectativas que reflejan los estudiantes en el proceso de aprendizaje lector, debido a que el 28% resalta una clara disposición en combinar las actividades de enseñanza con el juego y la utilización de espacios abiertos.

De igual forma, un gran porcentaje de estudiantes considera que la aplicación de estrategias lúdicas de manera adecuada puede contribuir en la mejora del nivel de lectura y escritura, logrando así la obtención de aprendizajes significativos y funcionales. Por su lado, los estudiantes muestran un gran interés en el uso de textos, mismos que fomentan la creatividad e imaginación, tales como cuentos, leyendas, memes, historietas, entre otros, pues un 23% avala su uso para el aprendizaje. En este sentido, se denotó que los niños buscan principalmente libros que contengan historias interesantes, con una secuencia lógica, sencilla e inclusive con imágenes atractivas para poder leer y escribir con mayor facilidad. Finalmente, el uso de estrategias lúdicas permite consolidar de manera eficaz la adquisición de conocimientos en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de la lectoescritura, esto para captar y mantener su interés, contribuyendo a la motivación del estudiante a través de la realización de actividades de aprendizaje a través de juego, creando así hábitos lectores en el mismo.

Para concluir, el 28% de estudiantes prefieren aprender jugando, en cambio un 28% en espacios abiertos, mientras que el resto opta por trabajar de manera grupal o individual, esto debido a que los educandos priorizan la aplicación de actividades innovadoras y no tradicionales, pues se destaca que existe una mejora con respecto a las prácticas de enseñanza, haciendo de sus aprendizajes, un proceso efectivo y fácil de asimilar, en donde permita un desarrollo positivo de sus habilidades y destrezas en los distintos entornos. En este contexto, un 82.4 % de discentes consideran necesario la aplicación de estrategias lúdicas adecuadas, puesto que les permite alcanzar los objetivos esperados tanto en el educando como en el docente, es así que mediante actividades de lectura y escritura se podrá fomentar un aprendizaje significativo, favoreciendo la adquisición de conocimientos.

Ahora bien, se pudo observar que el 23% del alumnado prefiere en su mayoría las leyendas para la lectura, por otro lado, un 15% antepone los cuentos y memes para iniciar su proceso lector. Así pues, se denotó que los niños buscan principalmente libros que contengan historias interesantes, con una secuencia lógica sencilla e inclusive con imágenes atractivas para poder leer y escribir con mayor facilidad. Por lo tanto, se llega a determinar que el estudiante busca la

inclusión de nuevas metodologías, ya que se entiende que el compromiso de sentar las bases para la formación educativa sea a favor de actividades que el estudiante no vea tedioso, sino que lo motive a aprender. Por esta razón, es importante aplicar estrategias lúdicas que favorezcan y fortalezcan el proceso de adquirir un aprendizaje significativo, en relación con la temática de la lectoescritura.

Conclusiones

Analizando y comparando los resultados obtenidos, se determinó la factibilidad de aplicar estrategias lúdicas en el área de lengua y literatura para la enseñanza de la lectoescritura, esto debido a que influyen positivamente en la recepción de los aprendizajes en cuanto al leer y escribir, cabe destacar que en la actualidad, la mayor parte de docentes no llevan a cabo la aplicación de dichas estrategias; sin embargo, se pudo evidenciar que los estudiantes consideran que a través del uso correcto de esta metodología si hay una mejoría con respecto a su nivel de lectura y escritura, desarrollando de este modo su pensamiento crítico-reflexivo. Es por ello que se recomienda que los docentes utilicen estrategias lúdicas para el desarrollo de la lectoescritura, de igual forma, fomentar la lectura libre, un ejemplo puede ser el uso de textos que sean llamativos para los estudiantes, tales como cuentos, leyendas, comics, memes, etc. De esta manera, se incentiva a los estudiantes a tener un hábito de lectura y escritura en su vida cotidiana.

Por consiguiente, se puede concluir que la lectoescritura es de vital importancia en la vida cotidiana del educando, puesto que su efectividad se denota en la construcción de significados conjuntamente con el desenvolvimiento de habilidades comunicativas y el desarrollo de destrezas lingüísticas, tales como la fluidez verbal, la comprensión lectora, ortografía, reconocimiento de letras, construcción de textos, entre otros, consolidando de manera óptima lo leído (Álvarez, 2013). Se sugiere que en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura se utilicen estrategias lúdicas dependiendo del nivel escolar que está cruzando el educando, para evitar la desmotivación y desinterés hacia lo impartido, por otro lado, se debe promover la lectoescritura en el aula de clases, ya que esta se encargará de fortalecer la comprensión eficiente de textos u otros escritos, dando como resultado la mejora en la ortografía y otros aspectos a desarrollar.

Finalmente, los resultados expuestos toman en consideración la aplicación de estrategias lúdicas en la lectoescritura, ya que contribuyen a la construcción de nuevos aprendizajes, los cuales no solo serán utilizados en el ámbito escolar, sino también de manera personal. Es por ello que se debe promover la lectura y escritura a través de diversas metodologías que sean atractivas y sobre todo involucren al estudiante en las actividades que permitan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionándoles conocimientos significativos a través del desarrollo de sus habilidades y destrezas, rompiendo así el tradicionalismo en la educación y generando nuevos espacios de aprendizaje dinámicos y creativos.

Referencias

- Álvarez, L. (2013). *Comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar de los Terceros y Cuartos Años de Básica de la Unidad Educativa “Matovelle”, de la parroquia el Quinche, cantón Quito, provincia de Pichincha* [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5806/1/Tesis%20laura%20Alvarez.pdf>
- Balanta, A., Díaz, E., y González, L. (2015). *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto – escritura en las niñas y niños del grado tercero de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, Sede “Niño Jesús de Atocha” de la ciudad de Cali* [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria los Libertadores]. <https://repositorio.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/433/BalantaQuinteroAnaCecilia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Criollo, A. (2012). *La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los niños de la escuela 10 de agosto cantón Santa Isabel provincia del Azuay* [Tesis de Grado, Universidad Técnica de Ambato]. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2993/1/tebs_2012_492.pdf
- Escalante, G. (2007). *Lecturas y escrituras del hábitat construido: propuesta para la comprensión de los modos de habitar*. Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán, V., Sornoza, C. (2018). *Las estrategias lúdicas en la lectoescritura del subnivel elemental. Guía de estrategias lúdicas* [Tesis de Grado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/re-dug/29266/1/BFILO-PD-LP1-19-066.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2021). *Tasa de Analfabetismo en Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos*. INEC
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Escenarios de Aplicación*. En *Medir la pobreza de los aprendizajes, una labor necesaria en Ecuador*, 3, (pp. 11–14). INEVAL. http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/revista/wp-content/uploads/2021/01/INEVAL_DICS_RDEE_Volumen3-1.pdf.
- Jumbo, J. (2018). *Actividades lúdicas para potenciar el aprendizaje de la lecto-escritura en los estudiantes de Segundo Grado “C”, Escuela 18 de noviembre, Loja. 2016-2017* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Loja]. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/20056/1/Jerely%20Karina%20Jumbo%20Soto.pdf>
- Moreta, W., y Timm, V. (2019). *Actividades lúdicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “La Inmaculada”* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1056/1/TEISIS.pdf>

- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47668/04868267.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=La%20l%C3%BAdica%20se%20toma%20entonces,juego%20y%20del%20accionar%20l%C3%BAdico.>
- Prieto, B. (2018). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos De Contabilidad*, 18(46). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc18-46.umdi>
- Reyes, T. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Abierta].
- Urgilés, K. (2019). *Estrategias lúdicas para desarrollar la lectoescritura* [Tesis de Grado, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/12650/1/T-UCSG-PRE-FIL-EP-132.pdf>
- Zuloeta, K. (2018). *Estrategia lúdica de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración del estudiante de primaria de la I.E Manuel Antonio Rivas, Chiclayo* [Tesis de Maestría, Universidad Señor de Sipán]. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4884/Zuloeta%20Solano%20karina%20Elizabet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Copyright (2023) © Jeniffer Johanna Cuasapud Morocho y Milagros Isabela Manguashca Quintana



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



Ensayo

La sucesión en la empresa familiar: guía metodológica para su implementación

Succession in the family business: a methodological guide for its implementation

Fecha de recepción: 2022-07-20 • Fecha de aceptación: 2022-10-18 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Camilo Carballo Baños¹

Universidad Metropolitana, Ecuador

camilolex.1986@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0884-3040>

Glenda Aracely Castellano Castellano²

Estudio Jurídico Troya Camacho y Asociados, Ecuador

acastellano@tycabogados.com

<https://orcid.org/0000-0002-0393-6256>

Resumen

El estudio del fenómeno sucesorio dentro de una empresa familiar se ha convertido a lo largo de los tiempos en un aspecto de vital importancia para la continuidad y permanencia del negocio familiar en el mercado. El principal problema radica en cómo diseñar un proceso sucesorio que garantice un relevo generacional exitoso, con qué tiempo debe comenzar a implementarse este proceso sucesorio y cuáles son los aspectos que no deben quedar fuera de él, entre otras interrogantes. Teniendo en

cuenta lo anterior, el propósito de este trabajo consiste en ofrecer una guía sucesoria que contenga las pautas a seguir para poder implementar un procedimiento sucesorio exitoso.

Palabras clave: diagnóstico situacional, familia, guía de fuentes de información, sucesión, procedimiento legal

Abstract

The study of the succession phenomenon within a family business has become over time an aspect of vital importance for the continuity and permanence of the family business in the market. The main problem lies in how to design a succession process that guarantees a successful generational handover, how soon this succession process should begin to be implemented and which are the aspects that should not be left out of it, among other questions. Taking into account the above, the purpose of this paper is to offer a succession guide containing the guidelines to follow in order to implement a successful succession procedure.

Keywords: situational diagnosis, family, information sources guide, inheritance, legal proceedings

Introducción

Conforme transcurren los años, la empresa familiar se ratifica como un activo de gran importancia para la economía española. Se estima que 1,1 millones de empresas son familiares en España, el 89% sobre el total de las empresas que existen en el país. Actualmente este tipo de compañías se ha convertido en el mayor generador de empleo en España, creando el 67% del empleo privado, con un total de más de 6,58 millones de puestos de trabajo y son responsables del 57,1% del PIB del sector privado. Es un fenómeno con un alto nivel de desarrollo, no solo en España, sino también en la Unión Europea donde se estima la existencia de 17 millones de empresas que son familiares y que generan 100 millones de empleos. En otro mercado referente como Estados Unidos, las empresas familiares estimadas ocupan el 80% del entramado empresarial y generan el 50% del empleo privado¹.

A lo largo de los años aumenta el número de trabajos e investigaciones relacionadas con las empresas familiares. Cada una con aportes diferentes que en su conjunto contribuyen al perfeccionamiento e implementación de técnicas encaminadas a buscar aquella relación armónica que deberá existir entre la empresa y la familia. Y es que esa gran combinación (familia-empresa) es una de las tantas ventajas que tienen las empresas familiares y a la vez llegan a ser su eslabón más débil al punto de sentenciar su fracaso, sobre todo cuando no están correctamente delimitadas las cuestiones familiares respecto a las de la compañía. La sucesión en el mando de este tipo de compañías es el momento más difícil al que sus miembros se deberán enfrentar ya que, a pesar de los intentos por tratar de sobrevivir generación tras generación, en realidad muy pocas empresas familiares son las que logran subsistir a estos cambios generacionales.

Se impone una pregunta entonces: ¿por qué este fracaso mayoritario en el relevo generacional? Algunas de las razones pueden deberse a no saber cuándo y cómo comenzar con la implementación del proceso sucesorio, qué aspectos se necesita tener en cuenta para ello, y en algunos casos el inadecuado procedimiento de selección de candidatos a suceder entre otras cuestiones. Lo cierto es que el proceso de sucesión en las empresas familiares no es un acontecimiento de fuerza mayor, sino que es un fenómeno por el que cualquier familia empresaria tendrá que pasar una y otra vez a lo largo de su existencia. El reto consiste en lograr la consolidación del negocio en el mercado, siempre en manos de la familia.

En esta investigación se ofrecerá una guía para el proceso de sucesión, en la que se estructurarán los pasos a seguir, de forma que constituya una metodología de aplicación práctica a cualquier empresa familiar que inicie un proceso sucesorio.

1.1 Relevo generacional en empresas familiares

Antes de que se acerque el momento del relevo, los empresarios deben plantearse algunas cuestiones referentes a si los miembros de la siguiente generación tienen la intención de continuar con su legado, si comparten su visión de negocio y si su preparación es la apropiada para seguir adelante con la dirección de la compañía. Por ello, es importante sostener conversaciones

¹ Datos obtenidos en la página web del Instituto de la Empresa Familiar (2019)

profundas del tema con hijos, sobrinos y todos aquellos que puedan formar parte del relevo. Y es que los expertos consideran que uno de los errores más frecuentes en estos casos es no tener en cuenta todos estos aspectos y obligar a la siguiente generación a tomar el mando sin posibilidad de opinar.

Una vez acordado quién será el encargado de llevar a cabo cada tarea tras el relevo, hay que establecer los tiempos y planificar un traspaso de poderes escalonado, en el que los nuevos dirigentes vayan adquiriendo cada vez más responsabilidad (apd, 2016).

Atendiendo a lo anterior, se determina no solo que el diseño de un plan de sucesión es crucial para el futuro de la empresa, sino que también es muy importante planificarlo con tiempo a fin de evitar tropiezos en el relevo generacional.

1.2 Capacitación de los sucesores

Capacitar al futuro sucesor no es tarea sencilla y requiere de mucho tiempo, incluso años antes de concluir que el relevo estaría garantizado. De hecho, puede suceder que en pleno entrenamiento al sucesor el líder fundador se percate que este no está apto para seguir y tenga que empezar de cero con otro candidato.

Un primer paso en la agenda de capacitación sería que el líder fundador tenga bien identificado el panorama referente al clima organizacional de la empresa. Desde el punto de vista empresarial se entiende como clima organizacional el ambiente laboral existente en una compañía, generado a partir del grado de motivación personal de cada uno de los trabajadores. Posteriormente deberá permitir que el sucesor se inserte paulatinamente y trabaje en los aspectos más complicados que se hayan detectado, a fin de que se pueda desenvolver a su estilo y con sus propios recursos y métodos logre resolver la situación. No importa los errores que el candidato a suceder cometa durante este tiempo, interesan más las soluciones que logre encontrar por sí solo. De esta forma se pondrá a relieve sus dotes de liderazgo, cualidad imprescindible para poder manejar una empresa. Aquí es fundamental que el fundador identifique si tiene delante un gran líder, o simplemente un buen jefe.

Otra estrategia podría ser que el líder fundador facilite la interrelación del candidato sucesor con los proveedores de la compañía. Ello es muy importante de cara a lograr la sostenibilidad de la actividad empresarial y asegurar la supervivencia misma de la compañía. Por tanto, de lo que se trata es que el sucesor sea capaz de armonizar las relaciones sociales con el personal interno y externo que de alguna manera está involucrado con la empresa.

El sucesor debe tener dominio de la actividad que realiza, pero también debe ser capaz de saber transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones que se van incorporando. Para algunos autores como Rodríguez (2016) la selección del sucesor en la gestión de una empresa familiar es tan importante como la decisión del fundador de retirarse. Un error de selección puede significar la debacle de un negocio que costó una vida para construirse. En los países europeos es usual ver que los primogénitos son designados por *default*, o quien tiene un estilo gerencial que agrada al fundador, es designado por él, a sucederle; en otros casos es el primer varón, nunca una mujer, la

designada, o es el hermano que acumula acciones mayoritarias, quien asume el mando. Estas son algunas razones por las que el 70% de empresas familiares mueren en la segunda generación.

La etapa del ciclo de vida de la empresa al momento de la sucesión es clave, puede exigir un líder emprendedor, creativo y carismático, o un administrador, más sistémico y conservador, o un integrador, que promueva las buenas relaciones entre la gente y el trabajo en equipo, o uno enfocado al trabajo compulsivo y logro de metas.

Pero, ante todo, quien tome las riendas debe ser humilde, tener la capacidad de crear sinergias y armonizar intereses; además, debe entender que acepta una gran responsabilidad.

En palabras de Rodríguez (2016) "el éxito de la empresa y el bienestar de la familia (...) Difícil tarea para el fundador y para el sucesor, el inicio de una vida nueva. Sin olvidar que ser un "buen hijo o hija" no es lo mismo que ser un buen gerente y que no involucrarse en el negocio familiar, no le convierte en "mal hijo o hija".

Es por eso que el asegurar que la compañía de propiedad familiar tenga la alta gerencia adecuada, es un proceso que debería comenzar temprano; tan temprano como la etapa del fundador en la empresa familia.

Ramírez (2014) cita a If Corporate Governance (2013) quien da conocer algunos de los pasos de este proceso, que son:

- Analizar la estructura organizacional y contrastar los papeles y responsabilidades actuales y óptimos (comparados con compañías similares) de cada alto ejecutivo.
- Diseñar una estructura organizacional formal que defina claramente los papeles y las responsabilidades de todos los altos ejecutivos. Esto debería estar basado en las necesidades de las operaciones actuales y futuras de la compañía.
- Evaluar las habilidades y calificaciones de la alta gerencia actual basándose en la nueva estructura organizacional.
- Reemplazar y/o contratar a ejecutivos.
- Descentralizar el proceso de toma de decisiones y los niveles de aprobación según sea necesario. El poder para tomar decisiones debería estar vinculado con los papeles/ responsabilidades de los ejecutivos, y no con sus vínculos de sangre con la familia.
- Establecer una clara política de empleo familiar y poner su contenido a disposición de todos los miembros de la familia.
- Desarrollar un programa de capacitación interno que permita a los empleados capaces estar preparados para asumir tareas de mayor responsabilidad y la gestión empresarial en el futuro.
- Establecer un sistema de remuneraciones que brinde los incentivos adecuados para todos los ejecutivos, que dependan de su desempeño y no de sus vínculos con la familia.

1.3 La alternativa de los pactos sucesorios

Una de las alternativas más utilizadas para ordenar la sucesión con el fin de evitar que la empresa familiar se divida o caiga en manos de personas no aptas para su conducción es sin duda el pacto sucesorio. Se trata de una institución jurídica en la que convergen dos elementos complejos, el contractual y el sucesorio propiamente dicho. El primero dado por el carácter irrevocable de los contratos de manera unilateral, salvo pacto en contrario o disposición legal, y el segundo, porque el pacto sucesorio es válido desde su formalización, pero se materializa a partir de la muerte del causante.

Se parte del hecho de que una de las cuestiones que más interesa al líder fundador es que la compañía se siga consolidando en el mercado y su patrimonio permanezca siempre en manos de la familia. Ello se podría garantizar estableciendo disposiciones encaminadas a determinar la adjudicación de las acciones al miembro o miembros de la familia que más lo ameriten, consolidando así la propiedad de la empresa, al mismo tiempo que se puede pactar la futura administración de la compañía, aunque en este caso no siempre debería ser en manos de un familiar.

Según Barragán (2018):

En términos generales, un pacto sucesorio implica una previsión sobre el destino de los bienes de una persona por razón de su muerte, pero a diferencia del testamento, esta previsión no queda “oculta” en un testamento cuyo contenido sólo conoce el testador y el Notario que lo autoriza, sino que la sucesión de los bienes de la persona se conviene con otra u otras, generalmente con el beneficiario del propio pacto sucesorio, de modo que las diferentes partes quedan, desde dicho momento, vinculadas por dicho pacto, de manera, hasta cierto punto análoga, a la que ocurre cuando se celebra un contrato.

A su vez, sostiene que:

El pacto sucesorio cabe pactarlo con la misma amplitud que toda persona puede ordenar su propio testamento, imponiendo, incluso, cargas o condiciones, pero, a diferencia del testamento, el pacto sucesorio permite hacer entrega de bienes en vida del ordenante, es decir, que el beneficiario no tenga que esperar a la muerte del causante para recibir bienes de este por razón de su muerte, en este caso todavía no producida.

Para Barragán (2018):

Ello puede reportar una indudable utilidad práctica en aquellas situaciones, por ejemplo, en las que el ordenante del pacto sucesorio (testador en la sucesión testamentaria), es titular de una empresa o establecimiento mercantil o profesional y quiere organizar en vida la sucesión de esta, de manera que establece una transición no traumática en la gerencia, dirección y administración de la propia empresa, pudiendo establecer, asimismo, los condicionantes que tenga por conveniente.

Para que se entienda mejor, se menciona un caso concreto: un padre viudo que es dueño de un negocio familiar tiene un hijo de 30 años, quien jamás ha mostrado el más mínimo interés por el negocio, salvo que sea el adjudicarse lo que le corresponda de sus frutos, de forma tal que esto le garantice una estabilidad económica durante la mayor parte de su vida. A pesar de que el padre ha hecho hasta lo imposible por motivarlo, no logra conseguirlo, siendo ya hora de garantizar un relevo. La mayor ayuda y compromiso la recibe de parte de su sobrino, quien sí ha dado muestras de interés por administrar el negocio si fuese necesario. Por ello, el padre planifica ordenar su sucesión de modo que su hijo reciba su parte ahora, se quede satisfecho y renuncie a la empresa una vez se produzca la muerte del padre y de esta manera pueda dejar la empresa en manos de su sobrino con todos los beneficios que esta vaya produciendo durante los próximos años.

No menos importante resulta el concepto de Lacruz Berdejo et al. (2009) quien define los pactos sucesorios como “aquella ordenación mortis causa en la que la voluntad del ordenante queda vinculada a otra voluntad, no pudiendo revocarse dicha ordenación por el causante de modo unilateral”.

Esta definición, que en su esencia es compartida por un sector de la doctrina, resalta el tema de la irrevocabilidad de los pactos como una consecuencia relacionada a la bilateralidad de este tipo de convenios, tal cual se tratase de un contrato común. Por ello y siguiendo esta línea de definición a los pactos sucesorios les sería aplicable el principio de irrevocabilidad por voluntad unilateral, debiendo para ello estar de acuerdo ambas partes.

En resumen, acudir a la figura del pacto sucesorio, si bien es una salida que el líder fundador tiene a su alcance para evitar comprometer el futuro de la empresa en manos de alguien que no reúne las cualidades para hacerse cargo del negocio, al mismo tiempo el pacto en sí mismo es un riesgo, ya que en principio se considera irrevocable lo que significa que para deshacerse de él, deberá haber acuerdo entre las partes, sea mediante cláusula contractual o de manera consensuada.

Referente a la instrumentación de este importante mecanismo jurídico en el derecho comparado, cabe resaltar que los países con tradición romanista son los que normalmente sostienen un criterio prohibitivo al respecto, muy al contrario de los sistemas jurídicos de corte germano, quienes históricamente se han mostrado más tolerantes. Sin embargo, en los últimos años se aprecia una tendencia a la flexibilización en algunos países de corte romano, como es el caso de Italia² y Francia³.

2 Puede consultarse la ley número 55 de fecha 14 de febrero del año 2006 artículos 768-bis al 768-octies, modificativa el código civil italiano. Se introduce la figura del pacto de familia con lo cual el legislador favorece la trasmisión de la empresa familiar, o de parte de esta, a favor de aquellos descendientes que a juicio del causante son los más indicados para heredar la conducción del negocio. No obstante, las principales críticas de la doctrina a esta flexibilización de la prohibición a los contratos sucesorios que por años ha caracterizado al sistema sucesorio italiano, recae en el hecho de incluir solo a los descendientes dejando fuera a ascendientes y en general a cualquier otra persona.

3 Consultar Código Civil Francés aprobado por la ley de 21 de marzo de 1804 (artículos 929 a 930.5).

En el caso de España, el entender la revocabilidad como característica esencial de la sucesión *mortis causa*, es justamente una de las principales razones por las que actualmente el código civil común prohíbe los pactos sucesorios (artículo 1271)⁴, concepción que no se comparte, ya que en el caso de mediar acuerdo podría revocarse el pacto. Incluso podría considerarse en futuras modificaciones al código civil establecer como causal de revocabilidad de los pactos sucesorios, las mismas que se establecen para la desheredación.

Llama la atención en el caso de España de que a pesar de estar vigente de manera expresa la prohibición de los pactos sucesorios, existe en la normativa estatal algunos preceptos que hacen referencia a los contratos sucesorios sin que ello sugiera algún tipo de excepción a dicha prohibición. Tal es el caso de la ley hipotecaria en su artículo 14⁵ así como la ley 7 /1998 de 13 de abril sobre condiciones generales de la contratación en su artículo 4⁶.

No obstante, existen comunidades autónomas como Galicia, País Vasco, Cataluña, Aragón, Navarra y Baleares, que sí permiten los pactos sucesorios en sus territorios por lo que el país debería avanzar hacia una reforma legislativa en ese sentido.

No se comparte el criterio de autores que consideran que los pactos sucesorios constituyen una forma de restringir voluntariamente la voluntad de testar, toda vez que el futuro causante también goza de la libertad de no proponer el pacto. Al fin y al cabo, es una decisión libre y voluntaria del creador de la empresa si establece o no un pacto sucesorio con otra persona, solo que en caso de hacerlo deberá tener conciencia de las consecuencias jurídicas de una posible retractación, ya que en este caso estaría sometido a las reglas contractuales aplicables a otros negocios jurídicos.

Por otra parte, se trata de dos instituciones jurídicas diferentes, una cosa es testar (que constituye un acto jurídico unilateral) y otra es la concreción de un pacto sucesorio (acto o negocio jurídico bilateral que requiere el consentimiento de las partes interviene tanto para concertarse como para revocarlo). En otras palabras, una persona que establece un pacto sucesorio con otra realmente lo que pretende es ordenar su sucesión, por tanto, no cabría hablar aquí de atentado contra la libertad de testar.

4 Art. 1271: “Pueden ser objeto de contrato todas las cosas que no están fuera del comercio de los hombres, aun las futuras. Sobre la herencia futura no se podrá, sin embargo, celebrar otros contratos que aquéllos cuyo objeto sea practicar entre vivos la división de un caudal y otras disposiciones particionales, conforme a lo dispuesto en el artículo 1056. Pueden ser igualmente objeto de contrato todos los servicios que no sean contrarios a las leyes o a las buenas costumbres”.

5 Art. 14: “El título de la sucesión hereditaria, a los efectos del Registro, es el testamento, el contrato sucesorio, el acta de notoriedad para la declaración de herederos abintestato y la declaración administrativa de heredero abintestato a favor del Estado, así como, en su caso, el certificado sucesorio europeo al que se refiere el capítulo VI del Reglamento (UE) n.º 650/2012”.

6 Art. 4 “Desde el punto de vista objetivo se excluyen ciertos contratos que, por sus características específicas, por la materia que tratan y por la alienidad de la idea de predisposición contractual, no deben estar comprendidos en la Ley, como son los administrativos, los de trabajo, los de constitución de sociedades, los que regulen relaciones familiares y los sucesorios”.

1.4 El pago de las legítimas en dinero

Las legítimas en dinero es un instrumento que se utiliza en aquellos regímenes sucesorios en donde el testador está obligado a dejar una parte considerable de su patrimonio a determinados miembros de la familia. Tal como aclara Carlos Díez Soto en un artículo publicado en la Revista de Empresa Familiar, las legítimas en dinero constituyen uno de los mecanismos más importantes para planificar de un modo eficiente la sucesión, ya que se puede disponer, en ciertos casos, y con determinados requisitos, que algunos de los legitimarios habrán de recibir su cuota en metálico o en bienes no pertenecientes a la herencia (Díez, 2011, pág. 23)

Es decir, como alternativa para planificar la sucesión en el negocio, el pago de las legítimas en dinero es una especie de solución que tiene el testador dueño de una empresa familiar, ante el rígido sistema de sucesión forzosa o legitimaria que caracteriza por ejemplo el código civil español. Esto no desvincula la obligación que este tiene de incluir en su herencia a los ascendientes, descendientes y cónyuge, si no que permite disponer en el testamento que la porción hereditaria de aquellos que no reciban los bienes, les sea cancelada en metálico o en bienes que no sean de la herencia, por parte de los que sí los reciban.

Esto evitaría que la empresa caiga en manos de familiares que no cuentan con las cualidades requeridas para tomar las riendas del negocio, al mismo tiempo que evita la división interna de la empresa o en el peor de los casos una ulterior venta.

En el caso específico de España, esta institución se encuentra regulada en el artículo 841 del Código Civil Español de la siguiente manera:

“El testador, o el contador-partidor expresamente autorizado por aquél, podrá adjudicar todos los bienes hereditarios o parte de ellos a alguno de los hijos o descendientes ordenando que se pague en metálico la porción hereditaria de los demás legitimarios”.

Un ejemplo práctico podría ser el siguiente: un padre nombra herederos a partes iguales a sus dos hijos A y B. Sucede que el padre es fundador de una empresa familiar que ya lleva 25 años en el mercado y está plenamente consolidada. Ante su eventual retiro del negocio y luego de un exhaustivo proceso de selección del futuro sucesor, resulta que A es el más indicado para heredar la titularidad de la empresa, por tanto, el padre podría disponer que A le pague a B el proporcional de la porción que le corresponde de la empresa con dinero proveniente de la herencia o fuera de esta, según lo que le resulte más conveniente a A.

Definitivamente es una institución jurídica muy útil a la hora de planificar la sucesión de una empresa familiar, que, sin vulnerar los derechos hereditarios de los legitimarios, al mismo tiempo es una gran alternativa para garantizar la permanencia del negocio dentro de la familia, pero en las manos más indicadas.

Por último, se considera a las legítimas como una posible alternativa del derecho español ante la prohibición expresa en el artículo 1271 del código civil de hacer uso de los pactos sucesorios. a

1.5 Los directivos externos y la sucesión en la empresa familiar

Incorporar directivos no familiares a la compañía podría no ser una mala estrategia, si se tiene en cuenta que muchas veces las generaciones sucesoras no cuentan con los dotes naturales o profesionales requeridos para liderar en la empresa o también puede darse el caso de que, habiendo personal dentro de la familia con cualidades para asumir el reto, no lo deseen. Como se ha dicho anteriormente, es crucial una planificación sucesoria con el tiempo suficiente que permita prever también este tipo de situaciones, y de esta forma no caer en improvisaciones que a medio plazo atenten contra la continuidad del negocio. Ello no implica que la empresa deje de ser familiar ni tampoco se pondría en peligro esta condición pues las propiedades seguirían en manos de la familia, y los órganos de dirección seguirían estando integrados también por miembros de la familia. Es solo el líder quien no sería parte de la familia.

No es menos cierto que muchas veces alguien ajeno a la familia y con excelentes habilidades directivas, ayuda a superar cualquier conflicto interno de los que generalmente tienen lugar durante el inevitable proceso de sucesión. Por ello, la visión del líder fundador debe ser tan amplia como para tomar este tipo de decisiones antes de que sea demasiado tarde.

Un artículo publicado por el profesor Josep Tápies (2017) señala que la incorporación a la empresa familiar de profesionales externos a la familia puede ser la clave para asegurar la continuidad del proyecto a lo largo del tiempo y que es correcto asumir que en el exterior puede haber más talento que en la propia familia, aunque solo sea hablando en términos estadísticos.

Indica el mencionado profesor que incorporar a un perfil con el que no se cuenta en la familia puede ser una razón para abrir la empresa a profesionales externos. En otros casos, las razones que animan a incorporar directivos no familiares no tienen que ver con las capacidades y habilidades, sino con una decisión estratégica. Además, muchas veces la familia propietaria opta por mantenerse al margen de las tareas ejecutivas del negocio y decide participar solo en el gobierno de la empresa. Es decir, que la propiedad delega el día a día en un equipo profesional altamente cualificado y así puede centrarse en el largo plazo (Tápies, 2017)

También refiere que en Musgrave Group⁷, por ejemplo, ningún miembro de la familia participa en el día a día del negocio. Los más de 50 miembros de la quinta generación de propietarios de esta empresa de alimentación irlandesa han decidido poner la dirección del negocio en manos de un CEO externo. Otras empresas familiares que también han optado por poner al mando a directivos externos a la familia propietaria son Wal-Mart, Hoteles Marriot e Inditex.

1.6 Propuesta de guía para el proceso de sucesión

La idea de diseñar una guía que ayude a implementar de manera gradual el proceso de sucesión en las empresas tiene como objetivo fundamental garantizar de forma exitosa no solo el relevo generacional, sino ayudar a consolidar el negocio dentro del mercado en manos de la familia.

⁷ Fundada en 1912, es una de las empresas líderes de la zona del levante en la distribución y venta de alimentación, bebidas y productos de droguería.

Como se indicó anteriormente, el proceso sucesorio consta de varios momentos y se prepara con muchos años de antelación al traspaso generacional. Son tantos los aspectos que hay que dejar listos antes de que se produzca la partida del líder, que resulta imposible tener listo el plan de sucesión en corto tiempo. Incluso la mera selección y posterior preparación del futuro líder puede tardar varios años, lo cual se complejiza si el clima organizacional de la empresa no es el indicado.

Se debe tener en cuenta que el líder fundador deberá adiestrar al sucesor en el manejo de la actividad comercial de manera perfecta, pero además, el líder deberá evaluar si su sucesor es capaz de influir en los demás (familias y terceros), así como medir el grado de aceptación de la familia para con él, entre otras cuestiones.

Si se parte de que el proceso de sucesión abarca cuestiones que van más allá de la simple sustitución del líder, se recomienda que este comience con un período de antelación al retiro del fundador lo suficientemente largo como para poner en práctica todos los pasos que sean necesarios. Aquí el dilema consiste en definir qué se entiende por período de antelación suficientemente largo, pues se deduce que cabrían interpretaciones diferentes.

Lo cierto es que el tiempo es variable y va a depender en gran medida de las características de la empresa, del personal que la compone, el conocimiento y destreza que tenga el futuro líder sobre el negocio, así como del tipo de negocio y el tamaño de la empresa, sin pasar por alto el grado de aceptación del sucesor entre los trabajadores y resto de familiares. Entonces para algunos bastaría con un tiempo de tres años, otros con cinco años e inclusive con diez años, es decir, nunca será igual para cada caso.

Por ejemplo, pongamos un escenario donde una empresa familiar tiene solo 1000 empleados, se encuentra bien consolidada en el mercado, generando altas sumas de utilidades, tiene sus órganos de gobierno bien conformados y activos, familia y empresa con sus funciones bien delimitadas, proveedores y clientes satisfechos, miembros de la familia unidos con una visión clara de que la empresa prospere dentro del marco familiar y un posible candidato a tomar las riendas del negocio con buena aceptación de los trabajadores, familia y proveedores, además de tener conocimientos sólidos del negocio.

En este caso es muy probable que el proceso sucesorio tome un tiempo significativamente corto en comparación con un escenario en el que la empresa tenga 50 mil trabajadores, esté pasando un momento crítico en la producción generando poca o ninguna utilidad, asamblea general y consejo de familia casi nulos o con un pobre funcionamiento, familia y empresa sin rumbo claro y con grandes conflictos, proveedores y clientes insatisfechos, miembros de la familia con actitudes muy alejadas de pretender que el negocio se mantenga en manos de la familia, y encima el círculo de posibles candidatos a suceder no gocen de buena aceptación por parte del personal interno y externo de la empresa, o no tenga sólidas habilidades respecto al negocio.

Es obvio que un escenario como este demandaría un proceso sucesorio de mayor tiempo porque habría que trabajar más fuerte en las cuestiones referentes al relevo, pero también hay que fortalecer muchos aspectos de orden estructural, productivo y funcional en una empresa de tamaño extenso con gran número de empleados.

Por tanto, lo más importante aquí antes que nada es realizar un diagnóstico situacional de la empresa que, unido a la selección del candidato a capacitar, permitirá obtener toda la información pertinente para poder definir estrategias y tiempo de duración del proceso sucesorio.

Según Gómez-Betancourt (2006) durante el tiempo que dure este proceso, tanto el líder fundador, como el personal de apoyo, deberán ser capaces de:

- Transferir conocimientos (legales, contables, operativos)
- Generar experiencia (aprender a gestionar el negocio)
- Formar habilidades (comunicación, liderazgo, negociación), siendo esta última una de las más difíciles, pues no solo se trata de entenderse con el personal de la empresa, si no con clientes, proveedores etc.

Se recomienda aplicar esta guía para el proceso sucesorio en aquellas empresas familiares con independencia del tipo de actividad que realicen, que aún no han sentado las bases para iniciar el proceso y para aquellas que, habiéndolo iniciado, está estancado por diversas razones.

1.7 Contenido de la guía de sucesión en las empresas familiares

Tal como se mencionó anteriormente, esta guía está diseñada en forma genérica, es decir, son pautas que deberán tener en cuenta las empresas al momento de comenzar su proceso sucesorio y se deberá ajustar a las características y condiciones de cada empresa. Se recomienda no pasar por alto el hecho de que llevar a cabo cada uno de los pasos detallados requiere de mucho tiempo y dedicación, por ello una planificación estratégica deviene en la clave del éxito.

Con el fin de poder garantizar un adecuado proceso sucesorio dentro de la empresa familiar, se recomienda incluir en la guía de sucesión los siguientes puntos:

- Mecanismos para el fortalecimiento o creación de ser el caso de un consejo y asamblea familiar.
- Establecimientos de mecanismos que delimiten el marco familiar y el de la empresa. En teoría, este aspecto debería estar abordado y bien detallado en el protocolo de la empresa, por tanto, es imprescindible verificar la existencia del protocolo y verificar su regulación al respecto.
- Desarrollar un plan de sucesión a partir del estudio y análisis situacional de la empresa, en el que se determine la estrategia a seguir cuando comience a tener lugar el relevo generacional.
- Reforzar los mecanismos que permitan el diseño e implementación del protocolo familiar de ser el caso.

Es importante resaltar que la planificación del proceso debe llevarse a cabo inicialmente por el equipo de administración y los miembros familiares que se encuentren involucrados en el negocio. Seguidamente, es necesario involucrar a los demás miembros del personal, junta directiva y

consejo familiar, ellos pueden evaluar e identificar problemas que pueda haber en los objetivos propuestos y de esta manera también verificar y fortalecer los puntos ventajosos de la empresa y mejorar sus debilidades.

Para que exista un equilibrio en la relación de familia y evitar conflictos que puedan ocurrir por la falta de acuerdos comunes, este proceso puede ser acompañado por profesionales especializados en el tema, los cuales se convierten en asesores empresariales que guiarán la planificación del proceso de sucesión.

1.8 Fases de la guía para el proceso de sucesión

Se recomienda a dichos asesores que la guía del proceso de sucesión esté estructurada por tres fases, cuyo período de tiempo entre una y otra podrá variar en función de la situación de la empresa al momento de aplicar la guía.

Fase 1. Diagnóstico general o situacional de la empresa familiar:

- Evaluación del clima organizacional de la compañía.

Entrevista al personal de la empresa, familiares y no familiares a fin de recopilar toda la información necesaria que permita posteriormente realizar una evaluación de diagnóstico situacional de la empresa, enfatizando en los tres sistemas fundamentales de toda empresa familiar: familia, empresa y propiedad. Esta tarea deberá realizarla alguien ajeno a la empresa, pues el informe debe ser imparcial, realista y objetivo. No se trata de complacer o perjudicar a nadie con el resultado, sino de establecer la realidad de la empresa en un determinado momento, para luego trazar una estrategia a seguir. Se deberá identificar en qué generación se encuentra la familia a partir de la creación de la compañía, medir el control de la propiedad de la empresa principalmente a través de las acciones o participaciones que tengan los familiares bajo su dominio, entre otros detalles de ámbito organizativo productivo y funcional de la compañía.

- Identificar debilidades y fortalezas dentro de la empresa.

Se considera como fortaleza de una empresa familiar el hecho de tener activo su protocolo familiar, y que a su vez este cuente con una política sucesoria bien definida. Recordemos que con este instrumento se regula la organización y funcionamiento de la compañía, así como las relaciones que tienen lugar entre la empresa, la propiedad y la familia, con un marcado propósito de que el negocio prospere siempre dentro el marco familiar. Es decir, se deberá constatar que el protocolo no es letra muerta, o en su caso verificar su existencia.

Otra gran fortaleza sería que la asamblea familiar como órgano no decisorio, pero sí informativo esté constituida y a su vez cumpla el rol para lo cual fue diseñado, que en su esencia consiste en funcionar como una especie de foro para que la familia empresaria pueda discutir, analizar y proponer alternativas que consideren acorde a sus intereses.

A medida que la empresa sobrevive de generación en generación, podría aumentar la brecha entre la propiedad y dirección de la empresa, o sea, existe el riesgo latente de que disminuya el número de familiares propietarios que al mismo tiempo ocupen cargos de dirección cruciales en la empresa. Ello conllevaría a situaciones de conflicto que podrían en peligro la estabilidad del negocio. Se suma el hecho de que con el tiempo deberán coexistir generaciones más antiguas con las más nuevas, por lo que se acentúa la necesidad de que a través de este importante órgano se logre que las diferentes generaciones desarrollen una visión común en beneficio de su empresa.

Lo mismo sucede con el Consejo de Familia. Este órgano de Gobierno se desprende de la asamblea familiar y a diferencia de esta, sí tiene carácter decisorio. Por tanto, un consejo de familia activo significa que la familia empresaria tendría un margen de oportunidad para discutir sus objetivos presentes e inclusive analizar proyecciones a futuro tanto a corto como a largo plazo.

También se considera como una gran fortaleza la constitución y puesta en funcionamiento del consejo de administración, sobre todo en aquellas empresas familiares que experimenten un crecimiento sostenido y un incremento de personas ajenas al marco familiar en puestos de dirección. Se recomienda siempre que su conformación esté integrada por miembros que se destaquen por sus habilidades en la gestión, siendo irrelevante que su personal sea o no de la familia. Es necesario tener presente que este es el órgano ejecutivo de la sociedad.

La inexistencia o débil funcionamiento de estos órganos, así como la inutilización del protocolo familiar, se consideran debilidades dentro de una empresa familiar imprescindibles de subsanar dentro de un proceso sucesorio que comienza.

- Evaluación de objetivos de la empresa a corto, mediano y largo plazo.

Es recomendable hacer una revisión de los programas de trabajo, objetivos y metas propuestas. A partir de esta información se recomienda realizar una estrategia de negocios en las que deberá estar incluida cuestiones de la familia y del negocio de cara a lograr un crecimiento sostenido de ambos aspectos.

- Discusión de posibles alternativas de solución ante las diferentes fallas detectadas.

Las fallas pueden identificarse en aspectos organizativos, productivos o funcionales de la empresa. Las alternativas de solución serán desarrolladas por los familiares y el resto del personal ajeno a la familia de forma consensada y mediante los órganos representativos correspondientes.

- En caso de ser necesario, se deberá corregir la planificación estratégica de la empresa.

Fase 2. Creación o fortalecimiento de los órganos que involucran e interrelacionan a la familia con la actividad empresarial (asamblea familiar y consejo de familia).

- Conformación de la asamblea familiar

Este importante órgano deberá estar conformado por miembros de la familia pertenecientes a las diferentes generaciones. Con ello se lograría una adecuada integración de toda la familia, comprometiéndolas con el presente y, sobre todo, con el futuro del negocio familiar.

Propiciar a través de la asamblea los debates de la familia con relación a los temas de la empresa. La asamblea permite a todos los miembros de la familia mantenerse informados sobre temas de la empresa y les da la oportunidad de hacer oír sus opiniones sobre el desarrollo de la empresa y otros temas de la familia. Las asambleas familiares ayudan a evitar conflictos potenciales que podrían surgir entre miembros de la familia debido a un acceso desigual a la información y a otros recursos.

- Reunión con miembros de la familia a fin de realizar las propuestas del personal que conformará el consejo de familia.

Las funciones, requisitos para ser miembro, misión, entre otros aspectos deberán estar recogidos en el protocolo. Esta fase es crucial, sobre todo para aquellas empresas que tienen un débil y en algunos casos es nulo el funcionamiento consejo familiar. Es importante tener en cuenta que su finalidad es desempeñarse como un órgano de gobierno representativo para la asamblea familiar a fin de coordinar los intereses de los miembros de la familia dentro de la empresa, así como para tomar decisiones rápidas y efectivas en beneficio de los miembros de la familia y del negocio.

Los miembros del consejo familiar serán elegidos por la asamblea familiar (por lo que previamente esta deberá estar conformada) buscando el máximo consenso posible y la representación de los diferentes grupos de accionistas. Como tal, el consejo de familia es una delegación de personas de la asamblea familiar que pasan a trabajar en tareas específicas.

La composición y el tamaño del consejo de familia dependerán del tamaño de la familia y de la etapa del ciclo de vida de la compañía. Por ello es necesario que en dicho órgano exista representación de cada una de las distintas generaciones.

- Elaboración, discusión y aprobación de las normas que regirán el funcionamiento del consejo familiar, las cuales deberán incluirse en el protocolo.
- Elaboración del protocolo familiar con cláusula testamentaria.

Aquí es vital tener en cuenta, tal como se explicó anteriormente, que la finalidad de un protocolo familiar es componer un proyecto familia-empresa que motive a la familia, creando un espíritu de unidad y compromiso. Para ello es necesario un diálogo a fondo y llegar a consensos sobre un conjunto de asuntos capitales que pueden afectar, tanto a la familia, como a la empresa, siendo las decisiones que se tomen sobre los referidos asuntos, el contenido del Protocolo Familiar, documento en el cual se deberá establecer la política sucesoria que regirá a la compañía en las próximas generaciones.

Fase 3. Plan de Sucesión:

Esta fase es muy importante, pues define la estrategia a seguir al momento de buscar el relevo en el liderazgo de la empresa. El objetivo es lograr la confianza de todos los que de una u otra forma tienen que ver con la actividad empresarial, es decir, empleados, clientes, proveedores etc., así como demostrar las capacidades del nuevo líder.

Para ello tener en cuenta lo siguiente:

- Identificar a los posibles aspirantes. Puede tratarse de miembros de la familia o personal externo. Lo importante aquí es tener una cantera de opciones para elegir en función del bienestar de la empresa.
- Selección del candidato. Aquí es imprescindible descartar el grado de parentesco como factor único a tomar en cuenta. Es necesario hacer un estudio de las cualidades de la persona, es decir establecer una combinación de dotes y habilidades naturales, tales como nivel de liderazgo, comunicación, influencia etc., unido a los conocimientos profesionales adquiridos en el área empresarial, es decir verificar su dominio acerca de la actividad que desarrolla la compañía, habilidades de negociación etc.
- Preparación del aspirante. El fundador debe transmitir al sucesor su experiencia y conocimiento en las diferentes áreas de la empresa.
- El fundador debe comunicar a la organización (familia, clientes proveedores, equipo de dirección) que se está en proceso de elección del nuevo líder e identificarlo ante todos. Este paso es muy decisivo, porque así el fundador podrá apreciar con el paso del tiempo las reacciones y comportamiento de todo el personal para con el futuro sucesor, al mismo tiempo que podrá evaluar la interacción de este con el resto del personal. En todo momento el fundador puede optar por un cambio de sucesor, de ser necesario.

Es sumamente importante que el líder fundador garantice que la comunicación del posible sucesor sea en primera instancia con la familia, dado que aquí se contraponen dos factores: sentimental y patrimonial. Una vez que la familia concientice la propuesta del fundador, se podrá dar a conocer la misma al resto de los sujetos.

Conclusiones

Existen en la propia normativa española instituciones legales que garantizan el traspaso generacional dentro de una determinada empresa familiar. Se recomienda acudir a las legítimas en dinero como institución jurídica muy eficaz a la hora de planificar la sucesión. Esta figura no solo debería aplicarse en España, sino también en aquellos países que tienen una legislación sucesoria muy rígida, en la que por disposición legal el testador deberá adjudicar parte de su caudal hereditario a favor de determinados miembros de la familia.

Con relación a las empresas familiares, las legítimas en dinero significan una garantía a la continuidad de estas, toda vez que el líder fundador tendría la opción de no transmitir la empresa

o parte de esta a legitimarios que a su juicio no son idóneos para adquirirla, y sí hacerlo a favor de aquellos herederos que sean capaces de continuar con el legado familiar sin perjudicar los derechos a que tienen lugar los llamados herederos forzosos.

También se recomienda acudir a las legítimas especialmente en aquellos sistemas jurídicos donde existe una prohibición expresa de los pactos sucesorios, como lo es también el caso de España, siendo las legítimas en este país la mejor alternativa a la prohibición de este tipo de pactos prevista en el artículo 1271 del Código Civil Español.

La segunda institución jurídica recomendada para una mejor planificación de la sucesión en las empresas familiares y garantizar su continuidad luego de la primera generación lo es precisamente los pactos sucesorios. Más allá del histórico debate doctrinal que existe entre los que niegan su regulación normativa y los que la favorecen, lo cierto es que esta figura contribuye a ordenar la herencia mediante el establecimiento de determinados términos y condiciones que obligan a las partes intervinientes a cumplirlos de manera recíproca. En el caso de España, el principal óbice para su aplicación se debe a su carácter en principio irrevocable, así como considerar su regulación en la norma sustantiva como un atentado a la libertad de testar.

En atención a esto debería considerarse una reforma al código civil y permitir su implementación, atendiendo en primer lugar a su utilidad práctica respecto a las empresas familiares; en segundo lugar, a que varios países de la Unión Europea ya lo estipulan en sus ordenamientos jurídicos e inclusive algunas comunidades autónomas de España también lo regulan. Por otra parte, la futura reforma legislativa debería incluir como causal de revocabilidad de los pactos sucesorios, las mismas que se conciben como causal de desheredación; y algo más sencillo sería añadir siempre cláusulas contractuales que den paso a la revocatoria.

Mientras se garantice dentro del marco familiar una correcta sucesión en la propiedad de la empresa (acciones o participaciones), y se logre una relación armónica con roles específicos entre la familia y la compañía, debería considerarse la opción de incluir directivos externos en la dirección ejecutiva de la empresa.

Es recomendable utilizar la guía de sucesión diseñada en la presente investigación, porque ello permitiría estructurar al proceso sucesorio en fases donde cada una cuenta con sus propias especificaciones, garantizando así el tan anhelado éxito en el traspaso generacional.

Referencias

- apd. (09 de febrero de 2016). *El relevo generacional: un reto para las empresas familiares*. <https://www.apd.es/el-relevo-generacional-un-reto-para-las-empresas-familiares/>
- Barragán, E. (08 de febrero de 2018). El pacto sucesorio como alternativa en la transmisión hereditaria. *Togas*. <http://togas.biz/articulos/articulo-profesionales-el-pacto-sucesorio-como-alternativa-en-la-transmisi-n-hereditaria/>
- Código Civil. (2006). Loi n° 55 du 14 février 2006 portant modifications du Code civil. Gazzetta Ufficiale, 2006-03-01, n° 50, 3 p. https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=es&p_isn=73867
- Díez, C. (2011). El pago de las legítimas en dinero: un instrumento para planificar la sucesión en la Empresa Familiar. *Revista de Empresa Familiar*, 1(1), 23-33. <http://www.revistas.uma.es/index.php/ejfb/article/view/5025/4724>
- Gómez-Betancourt, G. (2006). *¿Son iguales todas las empresas familiares? Caminos por recorrer*. Editorial Norma.
- Instituto de la Empresa Familiar. (2019). *Cifras*. <https://www.iefamiliar.com/la-empresa-familiar/cifras/>
- Jefatura del Estado. (1998). Ley 7/1998 del 13 de abril, sobre condiciones generales de la contratación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/l/1998/04/13/7/con>
- Journal officiel de la République française (JORF). (1804). Ley del 21 de marzo de 1804. <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- Lacruz Berdejo, J., Sancho, F., Luna, A., Delgado, J., Rivero, F., y Rams, J. (2009) *Elementos de Derecho Civil V. Sucesiones (4ta ed.)*. Dykinson
- Ministerio de Gracia y Justicia. (1889). *Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>
- Ministerio de Justicia. (1946). *Decreto de 8 de febrero de 1946 por el que se aprueba la nueva redacción oficial de la Ley Hipotecaria*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1946/BOE-A-1946-2453-consolidado.pdf>
- Ramírez, L. (2014). *Proceso de sucesión en empresas familiares, Caso: Empresas de Purificadores de agua* [Tesis de Grado Universidad Rafael Landívar] <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/01/01/Ramirez-Lesly.pdf>

Rodríguez, S. (22 de noviembre de 2016). La sucesión en la empresa familiar: preparar al sucesor. *Blog Adizesca*. <http://adizesca.com/blog/index.html#!/blog/posts/La-sucesion-en-la-empresa-familiar-preparar-al-sucesor/12>

Tápies, J. (10 de julio de 2017). El reto de incorporar directivos externos en la empresa familiar. *IESE Business School*. <https://blog.iese.edu/empresafamiliar/2017/podcasts-directivos-no-familiares/>.



Copyright (2023) © Camilo Carballo y Glenda Aracely Castellano Castellano



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)



NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA CIENTÍFICA UISRAEL

La Revista Científica UISRAEL es una publicación académica de la Universidad Tecnológica Israel que, desde su primera publicación en el año 2014, ha abordado una amplia variedad de temáticas que abarcan desde el ámbito del turismo, las ciencias administrativas y económicas, las ingenierías, hasta el de las artes y humanidades; sin embargo, en la actualidad se ha centrado en las ciencias sociales y sus líneas interdisciplinarias (comunicación, educación, sociología, antropología, artes visuales contemporáneas, psicología, TIC, derecho, etc.).

Con una periodicidad cuatrimestral —se publica en los meses de enero, mayo y septiembre—, la revista acepta trabajos tanto en español como en inglés a fin de facilitar su proyección internacional. Es de acceso abierto y gratuito, e incluye artículos originales de investigación, ensayos y reseñas.

Es importante acotar que las evaluaciones se hacen con pares doble ciego, para garantizar la objetividad y la calidad de las publicaciones.

1. ALCANCE Y POLÍTICA

Las aportaciones tienen que ser originales y no haber sido publicados previamente o estar en proceso de revisión de otro medio.

Estas pueden ser mediante:

- **Artículos:** trabajos de naturaleza teórica y empírica con una extensión de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, metodología, resultados, conclusiones, y referencias bibliográficas.

- **Ensayos:** son revisiones exhaustivas del estado de la cuestión de un tema de investigación reciente y actual justificado mediante la búsqueda sistemática de autores que traten sobre esa problemática. Para esta sección se aceptan trabajos con un máximo de entre 12 y 16 páginas, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), institución, correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

- **Reseñas:** consiste en la valoración crítica de un autor, un libro u obra artística en la que se realice una evaluación o crítica constructiva. Tiene una extensión de máximo 12 páginas incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

La estructura a seguir es la siguiente: título, autor (es), correo electrónico de cada autor, código Orcid (<https://orcid.org/>), resumen, palabras clave, abstract (no se aceptarán traducciones provenientes de traductores automáticos debido a su baja calidad), keywords, introducción, desarrollo, debate/discusión/conclusiones y referencias bibliográficas.

2. PROCESO EDITORIAL

Se informa a los autores que los trabajos que se publicaran deben respetar el formato de la plantilla establecida y ser enviados exclusivamente por el OJS (Open Journal System): <https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/rcui>, por esa vía se manejará el proceso de estimación/ desestimación y de aceptación/rechazo, así como en caso de aceptación, el proceso de revisión.

En el período máximo de 30 días, a partir de la recepción de cada trabajo, los autores recibirán una notificación. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el focus temático de la publicación, el Editor principal o Director Científico desestimarán formal o temáticamente el trabajo sin opción de reclamo por parte del autor. Por el contrario, si presenta carencias formales superficiales, se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. Para ello se establecen las siguientes categorías: **aceptado, aceptado con cambios menores, aceptado con cambios mayores, rechazado.**

Se solicita a los autores que una vez recibida la resolución por parte del Editor de la Revista o del Director Científico envíen el documento corregido en no más de 30 días para una segunda revisión, salvo a aquellos autores a quienes se ha notificado su documento como rechazado.

Los manuscritos serán evaluados científicamente, de forma anónima por pares expertos en la temática, con el fin de garantizar la objetividad e independencia de la Revista.

Los criterios de valoración para la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- a. Actualidad y novedad.
- b. Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- c. Originalidad.
- d. Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- e. Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- f. Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- g. Presentación: buena redacción.



3. PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Times New Roman 12, interlineado simple, con alineación a la izquierda y sin tabuladores ni retornos de carros entre párrafos. Solo se separan con un retorno los grandes bloques (autor, título, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes).

Los trabajos se presentan en Word para PC. Las normas de citas y bibliografía se basan en APA 7ma edición.

A continuación, se detalla en profundidad como debe desarrollarse el texto académico:

- Nombre y apellidos completos de cada uno de los autores por orden de prelación, el número deberá estar justificado por el tema, su complejidad y su extensión, siendo 4 el máximo. Junto a los nombres ha de seguir la institución, correo electrónico de cada autor y código ORCID.
- Resumen en español con un máximo de 200 palabras, donde se describirá de forma concisa el motivo y el objetivo de la investigación, la metodología empleada, los resultados más destacados y principales conclusiones, con la siguiente estructura: justificación del tema, objetivos, metodología del estudio, resultados y conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal en tercera persona: “El presente trabajo se analizó...”.
- Abstract en inglés con un máximo de 200 palabras. Para su elaboración, al igual que para el título y los keywords, no se admite el empleo de traductores automáticos. Los revisores analizan también este factor al valorar el trabajo
- De 4-6 palabras clave en español/ 4-6 keywords en inglés.
- Introducción: debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura más significativa proveniente de fuentes válidas y de calidad académica.
- Metodología: Será presentado con la precisión que sea conveniente para que el lector comprenda y confirme el desarrollo de la investigación. Se describirá el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra, así como las técnicas seleccionadas.
- Resultados: se realizará una exposición de la información recabada durante el proceso de investigación. En caso de ser necesario los resultados se expondrán en figuras o/y tablas ([Ver plantilla de estilo](#)).
- Conclusiones: resumirá los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones sin reiterar datos ya comentados en otros apartados.
- Referencias bibliográficas: Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. El número de referencias bibliográficas deben ser como mínimo 12 y máximo 20, cantidad necesaria para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación. Se presentarán alfabéticamente por el apellido primero del autor (agregando el segundo

solo en caso de que el primero sea de uso muy común, y unido con guion). Debe usarse la norma APA 7ma edición.

- Apoyo financiero (opcional): El Council Science Editors recomienda a los autor/es especificar la **fuentes de financiación de la investigación**. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados posteriormente en el manuscrito final.

4. DERECHOS DE AUTOR

Los autores que participen de los procesos de evaluación y publicación de sus ediciones conservan sus derechos de autor, cediendo a la revista el derecho a la primera publicación, tal como establecen las condiciones de reconocimiento en la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) (CC BY), donde los autores autorizan el libre acceso a sus obras, permitiendo que los lectores copien, distribuyan y transmitan por diversos medios, garantizando una amplia difusión del conocimiento científico publicado.

5. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA ENVÍOS

Los investigadores deberán llenar en el OJS la lista de comprobación para envíos. En caso de que no cumpla uno de los requisitos, el autor no podrá subir el archivo. Por ello es necesario que se revisen los siguientes parámetros antes de enviar el documento.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto debe estar alineado a la izquierda con interlineado sencillo; letra Times New Roman, 12 puntos de tamaño de fuente.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las [Directrices para autores](#).
- Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en asegurar una evaluación anónima.

6. PRÁCTICAS DESHONESTAS: PLAGIO Y FRAUDE CIENTÍFICO

En el caso de que haya algún tipo de infracción contra los derechos de la propiedad intelectual, las acciones y procedimientos que se deriven de esa situación serán responsabilidad de los autores/as. En tal sentido, cabe mencionar las siguientes infracciones graves:



-
- Plagio: consiste en copiar ideas u obras de otros y presentarlas como propias, como por ejemplo el adoptar palabras o ideas de otros autores sin el debido reconocimiento, no emplear las comillas en una cita literal, dar información errónea sobre la verdadera fuente de la cita, el parafraseo de una fuente sin mencionarla, el parafraseo abusivo, incluso si se menciona la fuente.
 - Fraude científico: consiste en la elaboración, falsificación u omisión de información, datos, así como la publicación duplicada de una misma obra y los conflictos de autoría. CITACIÓN Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS el sistema de citación y referencias bibliográficas se ajustarán a las American Psychological Association (Normas APA, 7ma. edición).
 - Se respetará de forma tácita el orden de los autores que figure en el documento original enviado.



© UISRAEL- 2023

Francisco Pizarro E4-142 y Marieta de Veintimilla
Teléfono: (593) 2 255-5741
rcientifica@uisrael.edu.ec
Quito - Ecuador

