



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA

UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí

Revista Científica de FAREM-Estelí

Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano

Año 8 | N° 32 | Octubre-diciembre, 2019

ISSN: 2305-5790

Estelí, Nicaragua

AUTORIDADES

MSc. Ramona Rodríguez
Rectora, UNAN-Managua

MSc. Jaime López Lowery
Vicerector General, UNAN-Managua

Dra. Maribel Avendaño
Vicerectora de Investigación, Posgrado y Extensión Universitaria. UNAN-Managua

MSc. Aracelly Barreda Rodríguez
Decana, FAREM-Estelí, UNAN-Managua

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Beverly Castillo Herrera
Coordinadora Editorial de la Revista Científica FAREM-Estelí

Dra. Graciela Alejandra Farrach Ubeda
Docente. UNAN-Managua

Dra. Ana Teodora Téllez Flores
Docente. UNAN-Managua

Dra. Julia Argentina Granera
Docente. UNAN-Managua

Dra. Yasmína Ramírez Sobalvarro
Docente. UNAN-Managua

Dr. Máximo Andrés Rodríguez Pérez
Docente. UNAN-Managua

Dr. Juan Alberto Betanco Maradiaga
Docente. UNAN-Managua

Dr. Edwin Antonio Reyes Aguilera
Docente. UNAN-Managua

Dr. Israel Ramón Zelaya
Docente. UNAN-Managua

MSc. Eduardo López Herrera
Docente de FAREM-Estelí, UNAN-Managua

MSc. Marlene Rizo
Docente. UNAN-Managua

CONSEJO ASESOR

MSc. Fidel Juárez Rodríguez
Vicedecano de FAREM-Estelí, UNAN-Managua

MSc. Juan Carlos Benavides Fuentes
Director del Departamento de Ciencias Económicas. FAREM-Estelí, UNAN-Managua

MSc. Emilio Lanuza Saavedra
Director del Departamento de Educación y Humanidades. FAREM-Estelí, UNAN-Managua

MSc. Wilfredo Van de Velde
Director del Departamento de Ciencias Tecnológicas y Salud. FAREM-Estelí, UNAN-Managua

MSc. Jeyling Alfaro Manzanares
Docente. FAREM-Estelí, UNAN-Managua

EQUIPO TÉCNICO

Diseño y diagramación
Ing. Darwing Joel Valenzuela Flores

Traducción de resúmenes
MSc. Leana Gissell Lanuza

ISSN: 2305-5790 Versión electrónica

La Revista Científica de la FAREM Estelí: Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, es una publicación electrónica en la web, de periodicidad trimestral, editada por la Coordinación de Investigación de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí, tiene el propósito de compartir las experiencias de investigación que desarrollan estudiantes y docentes. Este es un esfuerzo que pretende la articulación entre el quehacer de los docentes-investigadores y diferentes actores del sector público, sector privado, Organismos no Gubernamentales y población de Nicaragua.

Todos los derechos son reservados para su contenido, diagramas, fotos y resúmenes. Se autoriza la reproducción parcial o total por cualquier medio conocido, siempre y cuando sea con fines académicos. En caso contrario, se requerirá autorización expresa de la Coordinación de Investigación de la FAREM Estelí.

Los conceptos expresados en esta publicación periódica son producto de investigaciones debidamente fundamentadas. Sin embargo, los conceptos y opiniones expresados en cada artículo es responsabilidad de los autores y las autoras.

Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes **3**

*Alber Francisco Sánchez Alvarado
Julio César Orozco Alvarado*

Memoria del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios de Managua. Un Proyecto de Educación no Formal **15**

*Julio César Orozco Alvarado
Adolfo Alejandro Díaz Pérez*

Implementación de un entorno virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación de la asignatura "Histotecnología III" **24**

*Jose Antonio Nuñez Rodríguez
Gustavo Adolfo Merchor Manaure*

Relaciones de correlación entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí en el periodo 2013-2016 **34**

*Damaris Rodríguez Peralta
María Dolores Álvarez Arzate*

El aprendizaje reflexivo en la educación superior. FAREM-Matagalpa, UNAN-Managua **46**

Julio César Roa Rocha

Experiencia vivencial de personas adultas diagnosticadas con VIH positivo de Juigalpa Chontales **55**

Yuber Ariel Lazo Guerrero

Factores psicológicos asociados a la práctica del sexting en jóvenes del Departamento de Estelí **65**

*Yuridia Antonia González Ruíz
Wendy Mercedes Martínez Morazán
Cristhel Pastora Calderón Sánchez
Franklin Solís Zúniga*

Influencia de las carencias afectivas en las relaciones de pareja en mujeres universitarias **75**

*Itzayana Yaoska López Moreno
Julissa Leonor Bonz Castillo
Carolina Alejandra Molina Vargas
Franklin Solís Zúniga*

Peligro Sísmico por Efecto de Sitio en el Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua, Nicaragua **84**

Xochilt Esther Zambrana Areas

Editorial

La Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí, Nicaragua, como facultad multidisciplinaria de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua; FAREM-Estelí), pone a disposición de los lectores los artículos de la Revista Científica No.32, que corresponde al período Octubre-Diciembre del 2019. En este ejemplar se publican nueve artículos científicos producto de resultados de investigaciones.

En el área de educación se incluyen cinco artículos científicos que son resultados de procesos de investigación. El primer artículo se titula "Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes", aborda los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes que realizan los docentes de la Facultad de Educación e Idiomas (UNAN-Managua). El principal hallazgo muestra que el profesorado continúa realizando las mismas prácticas docentes y de evaluación. Los autores señalan que los procesos de evaluación de los aprendizajes deben evolucionar junto con los procesos de cambios sociales, por ello se propone un modelo de evaluación que aporta al desarrollo de las competencias docentes, acorde a la realidad del país y desde una perspectiva amplia.

El segundo artículo titulado: "Memoria del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios de Managua, Nicaragua. Un proyecto de educación no formal", consiste en la aplicación de la historia oral y revisión documental para la construcción de la historia del instituto. El artículo concluye enfatizando en la importancia de la recuperación de la memoria histórica de los centros educativos para el fortalecimiento de la identidad local e institucional y la promoción de valores como la identidad y pertenencia local y nacional.

Un tercer artículo referente a la "Implementación de un entorno virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación de la asignatura "Histotecnología III" fue realizado en el Departamento de Ciencias Morfológicas y Forenses de la Facultad de Ciencias de la Salud-Universidad de Carabobo, Venezuela; con la intención de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación de los estudiantes de la carrera de Histotecnología. El principal aporte de este artículo destaca que el uso de los entornos virtuales de aprendizajes permite desarrollar competencias tecnológicas e investigativas al complementarse con actividades presenciales. Pero, estos entornos virtuales deben incluir recursos pertinentes que motiven a los estudiantes y promuevan la autogestión del conocimiento, el aprendizaje significativo y colaborativo.

El siguiente artículo se realiza en el marco de una tesis de doctorado y se titula las "Relaciones de correlación entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí, UNAN-Managua (Nicaragua) en el periodo 2013-2016, se exponen los resultados estadísticos para generar una reflexión que contribuya a elaborar una propuesta psicoeducativa orientada a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes universitarios.

El último documento es un ensayo de educación sobre: "El aprendizaje reflexivo en la educación superior. FAREM-Matagalpa; UNAN-Managua", muestra los resultados de ensayos realizados por docentes de inglés en pre-servicio social que tomaban una clase de lingüística, y reflexionar sobre su experiencia personal al aprender el idioma inglés. Los resultados muestran los diferentes desafíos y estrategias que los profesores de inglés han atravesado para aprender el idioma y cómo han cambiado a lo largo de los años. El ensayo presenta algunos antecedentes teóricos y desafíos.

En el área de Ciencias Sociales se comparten tres artículos. El primero se titula "Experiencia vivencial de personas adultas diagnosticadas con VIH positivo de Juigalpa Chontales", se presentan resultados del análisis de las percepciones del estigma y discriminación que cinco personas, entre los 25 a 50 años, han vivido. Se relatan las experiencias de rechazo en su entorno social y laboral, y al carecer de mecanismo de afrontamiento, se refleja con frecuencia la ira y miedo a la muerte. Sin embargo, también han comprendido la importancia de llevar una vida tranquila y libre de riesgo, y en ello contribuye una actitud favorable para mejorar su calidad de vida.

Los dos siguientes artículos muestran los resultados de procesos de investigación para optar a la titulación la carrera de Psicología en la FAREM-Estelí, UNAN-Managua. Un artículo titulado "Factores psicológicos asociados a la práctica del sexting en jóvenes del Departamento de Estelí, Nicaragua". Esta investigación de tipo mixto. Se trabajó con 10 jóvenes entre las edades de 20-30 años. Los principales resultados muestran que estos jóvenes practican sexting porque les piden el contenido (mensajes sexuales, eróticos, o pornográficos) para mejorar la intimidad con su pareja, todos son: personas ansiosas, algunos con autoestima no adecuada, dependientes y sumisas, otros socialmente estables, independientes, extrovertidos y algunos de ellos con carencia afectiva que puede influir en esta práctica. Las principales motivaciones para practicar sexting es porque les piden el contenido sexual, erótico o pornográfico, mejoran la intimidad con la pareja y los excita, distrae y satisface, son todos ansiosos, unos dependientes, extrovertidos, tenaces; y otros introvertidos, independientes y susceptibles.

En el artículo titulado "Influencia de las carencias afectivas en las relaciones de pareja en mujeres universitarias", fue una investigación mixta y exploratoria. Se trabajó con 20 estudiantes de FAREM-Estelí, UNAN-Managua. Entre los resultados más relevantes se encontró una asociación negativa vinculada a la falta de afecto de su familia, porque un 40% no tuvieron la educación afectiva necesaria, un 55% no expresaban sus sentimientos y experiencias en su infancia, y el 40% no compartieron tiempo de calidad entre padres-madres e hijas, refieren a los cambios emocionales que sufren las mujeres debido a la influencia de las carencias afectivas, y el daño que han ejercido los patrones de conductas en el desarrollo emocional de las participantes, afectándoles su seguridad y autoestima para alcanzar su autonomía personal. Dando por entendido cómo la carencia por distorsión ha influido de modo negativo, siendo actualmente mujeres inseguras, dependientes e inestables; y con dificultades en sus relaciones de pareja.

Finalmente, en la sección de Gestión Integral de Riesgos y Desastres (GIRD) se comparte el artículo titulado: "Peligro Sísmico por Efecto de Sitio en el Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua. Nicaragua", que se orienta a conocer las características y respuesta sísmica de los suelos en sus modos de vibrar ante un evento sísmico. El área de la UNAN-Managua corresponde a una zona de alta peligrosidad sísmica por localizarse al oeste una falla geológica activa, conocida como la Falla Zogaib, que tiene una longitud de 2.7 km y orientación norte-sur, y representa un peligro sísmico para la Ciudad Capital, que históricamente ha sido devastada por terremotos de magnitud moderada (Ms 6-6.2) originados por fallas geológicas, dejando daños en las infraestructuras provocando el colapso total de viviendas y edificaciones y la pérdida de vidas humanas en el país. Esta investigación le aporta a la UNAN-Managua porque es la base para la planificación de futuros proyectos de construcción, previniendo desastres por terremotos y aporta información para la reducción del riesgo sísmico en área.

De esta manera la Revista Científica de FAREM-Estelí continua compartiendo los resultados de procesos de investigación desde pregrado, postgrado y de investigadores independientes.

Cordialmente,

Dra. Beverly Castillo Herrera
Coordinadora Editorial

DOI: <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9225>

<https://rcientificaesteli.unan.edu.ni>

Las competencias y la evaluación. Hacia un modelo de evaluación auténtica de los aprendizajes

Skills and evaluation. Towards a model of authentic assessment of learning

Alber Francisco Sánchez Alvarado¹
afsa5883@hotmail.com

Julio César Orozco Alvarado²

Recibido: 06 de agosto de 2019, **Aceptado:** 22 de octubre de 2019

RESUMEN

Esta reflexión surge de la experiencia de dos docentes de la Facultad de Educación e Idiomas y tiene como objetivo mejorar el desempeño docente, en especial la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Nuestra premisa es que nos encontramos inmersos en un mundo complejo, a menudo llamado sociedad de la información y del conocimiento, que plantea el reto al profesional de transformar la información que recibe en conocimiento útil para su vida. Por tanto, analizamos la educación desde una perspectiva compleja y holística. Consideramos que a pesar de los retos y desafíos contextuales, el profesorado continúa realizando las mismas prácticas docentes y de evaluación. Insistimos en que los procesos de evaluación de los aprendizajes también deben evolucionar simultáneamente con los procesos de cambios sociales. El Modelo de Evaluación que proponemos pretende aportar al desarrollo de competencias docentes; además, es acorde a la realidad nicaragüense y concibe la evaluación educativa desde una perspectiva amplia.

Palabras claves: estudiantes; evaluación; aprendizaje; desempeño; complejidad.

ABSTRACT

This reflection arises from the experience of two teachers of the Faculty of Education and Languages and aims to improve teaching performance, particularly the evaluation of the learning processes of students. Our foundation is that we are immersed in a complex world, often called an information and knowledge society, which set the challenge to the professional to transform the information he receives into useful knowledge for his life. Therefore, we analyze education from a complex and holistic perspective. We believe that despite contextual challenges, teachers continue using the same teaching and evaluation practices. We insist that learning assessment processes must also evolve simultaneously with social change processes. The Evaluation Model we propose to contribute to the development of teaching skills; it is also coherent with the Nicaraguan reality and envisions educational evaluation from a broad perspective.

Keywords: students; evaluation; learning; performance; complexity.

1 Profesor Titular Departamento de inglés, Facultad de Educación e Idiomas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

2 Profesor Titular Departamento Multidisciplinario, Facultad de Educación e Idiomas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCIÓN

La literatura educativa está saturada de debates frustrantes entre quienes encuentran un punto sin retorno entre la educación basada en objetivos de aprendizaje y la denominada educación basada en competencias. Los primeros defienden sus planteamientos categorizando la educación competencial como un reflejo del *capitalismo global*. Los últimos se autopoicionan en un peldaño superior a la educación por objetivos, calificándola de *academista, ficticia y alejada de la realidad*. Lejos de parecer un callejón sin salida, lo que existe es un problema de comprensión categorial.

En principio, es posible formar profesionales para la maquinaria capitalista global desde los objetivos de aprendizajes. Los conocimientos, habilidades y conductas subyacentes en los objetivos de aprendizaje pueden responder, sin pretenderlo, a las necesidades de las transnacionales. De igual manera, lo que persigue la educación por competencia, es similar a la finalidad concebida en la educación basada en objetivos: Ambas se plantean formar profesionales capaces de contribuir a la solución de los problemas sociales. Entonces, la aparente diferencia entre las dos concepciones no es de finalidad, sino de perspectiva.

Esta discusión requiere la definición del misterioso término *competencia*. Usaremos dos definiciones populares en la literatura educativa, y veremos que es posible formar profesionales aptos para resolver los problemas sociales, obviando el término mismo.

- “Un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos internos y externos, en una familia de situaciones” (Tardiff, 2008)
- “Cuando una realidad compleja exige seleccionar entre el universo de conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con dicha realidad aquellas que se requieren para su comprensión y transformación nos encontramos frente a una competencia. Su desarrollo en la persona no solo exige la capacidad de gestión global de las mismas, sino también un cierto grado de conjunción con

determinadas actitudes y valores personales” (Mateo y Martínez, 2008, p. 268)

Las definiciones anteriores comparten elementos comunes “saber actuar complejo” y “capacidad de gestión global” que se asemejan al lenguaje utilizado para describir la *dinámica de sistema y el pensamiento complejo*. Lo que estas definiciones ayudan a demostrar es la falta de interdisciplinariedad, la no enseñanza de la habilidad para ver “la interrelación de fuerzas que forman parte de un proceso común” (Senge, 1990). Sin este agregado de las ciencias de la complejidad, la definición de competencia pierde su misterio y volvemos a la definición de educación tradicional.

El problema estructural de la formación tradicional no es equivalente a decir que los objetivos de aprendizaje pierden validez. Como insinuamos anteriormente no existe contradicción en afirmar que es posible formar individuos competentes a través de objetivos de aprendizaje. El cambio que se requiere es de perspectiva. Las soluciones de los problemas actuales requieren del dominio de una gama de disciplinas, desde las ciencias sociales hasta la estadística, desde el dominio de las tecnologías digitales hasta el dominio de un idioma extranjero. Por tanto, se requiere cautela de parte de los formadores de no caer en una falsa dicotomía que obstaculice la formación de los profesionales. Habiendo hecho esta observación inicial, abordaremos la evaluación educativa desde la perspectiva de la pertinencia. Técnicamente a los tipos de evaluación que toman como referencia los contextos reales, se les conoce como evaluaciones auténticas.

MATERIAL Y MÉTODO

La investigación asume el paradigma interpretativo –también denominado “emergente, etnográfico, fenomenológico, hermenéutico, humanístico, interpretativo y naturalista” (Fernández y Rivera, 2015, p.93), esto da pauta a un posicionamiento del investigador frente al objeto de investigación, el cual permite tratar los fenómenos sociales, interpretar y comprender lo que ocurre en diferentes contextos sociales y educativos. Desde esta perspectiva, el

investigador tiene libertad para “describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo” (Martínez González, 2007, p.31) y “comprender, develar y describir una situación determinada” (Abraham, 2015, p.120). Bajo este paradigma se realizó el análisis e interpretación de los datos encontrados en el proceso de revisión documental. Algo muy importante es que, bajo este enfoque y paradigma investigativo, estamos haciendo un aporte a la educación con enfoque por competencias. Como expresamos en párrafos anteriores este artículo obedece a la práctica docente de los investigadores, pero también a la consulta de diversas fuentes de información tanto visual como escrita.

Asimismo, el presente escrito tiene elementos del enfoque cualitativo de la investigación, por lo que se hace mención que se utilizó como técnica de investigación la revisión y análisis documental.

La revisión documental fue la técnica de investigación implementada en la presente investigación, esta permitió el aprovechamiento de la información que puede estar disponible en documentos oficiales, personales, informes, registros u otras fuentes de información, además, con la información obtenida se facilita el análisis de los datos que se obtengan (Piura, 2006). Con relación a esta técnica de investigación Bernal (2006), plantea que el análisis de documentos tiene como propósito analizar el material impreso, y el mismo autor sugiere que en este proceso es importante la recopilación de diversos autores que hagan referencia al mismo tema investigado, esto permite una mayor riqueza de información y apropiación por parte del investigador de la temática de investigación.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un aspecto muy importante en los procesos de aprendizaje y enseñanza, pues se considera que la evaluación es un proceso directamente proporcional a los aprendizajes que se suscitan en el aula de clase. Consideramos que el éxito en la academia, depende de la correcta aplicación de

las estrategias didácticas y de las herramientas de evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiantado en un curso determinado. Esto además incidirá en el éxito y la motivación estudiantil hacia sus estudios.

Definición de la evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con Pimienta Prieto (2008) por aprendizaje entendemos el conjunto de productos obtenidos por los estudiantes como resultado de la incidencia de la educación. Tales productos pueden ser tanto mediatos como inmediatos; e incluso algunos de ellos no se manifiestan como conductas observables. En este acápite nos centraremos en los productos inmediatos de la educación, específicamente en aquellos que son el resultado de la intervención educativa, es decir, los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. Cabe destacar que no es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores, siendo éstos últimos los que más se han olvidado en las escuelas.

Ahora nos centraremos y trataremos de definir y profundizar sobre la evaluación, sus fines y objetivos. Para Pimienta Prieto (2008, p. 25) “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico”. Para Serrano (2002) la evaluación es concebida como un elemento importantísimo, determinante del rumbo que tome la práctica educativa que se desarrolla en el aula. Sin embargo, los docentes no logran comprender, construir y aplicar un sistema de evaluación que se adecue a estos nuevos planteamientos pedagógicos. Pareciera que este se ha convertido en uno de los problemas más serios para los docentes de hoy, en su constante e intenso trabajo de preparación, ensayo y revisión que realizan para la construcción de un nuevo quehacer pedagógico.

La situación y problemática de la evaluación es comprensible, pues el peso que ha tenido la evaluación tradicional hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación

cualitativa y formativa, que subraya su potencialidad como instrumento que permite al docente orientar la enseñanza, y a los alumnos aprender a regular su propio aprendizaje.

Un camino para abordar la evaluación auténtica es convertir la tarea de evaluar en una actividad cualitativa y formativa que permita devolver la mirada hacia sus protagonistas, hacia los procesos y las acciones para el desarrollo de competencias y potencialidades que han de tener lugar en las aulas, para tomar consciencia sobre el curso de los procesos, valorarlos y proporcionar ayuda a los estudiantes en el momento requerido. Con relación a esto, Serrano (2002) sugiere interpretar la evaluación en su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto significa aprehenderla en su dimensión formativa y comprender su verdadero valor y potencialidad como instrumento de aprendizaje y de formación.

Funciones de la evaluación auténtica

De acuerdo con Rizo Moreno (2004, p.21) la evaluación tiene las siguientes funciones:

- Ayuda a determinar la eficacia y el impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación del aprendizaje no se limita a la contrastación simple de unos conocimientos o habilidades que debería poseerse, amplía su sentido ubicándola como proceso mediante el cual se obtiene información necesaria para el mejoramiento de la propuesta formativa que se desarrolla.
- Le permite al estudiante hacer seguimiento y registrar paso a paso algunos de los avances en el ámbito de la comprensión y adquisición de habilidades y destrezas como resultado del estudio del material y de la realización de las actividades de aprendizaje. La connotación autoevaluación asume al estudiante como responsable directo de su proceso formativo y le invita a perfeccionar sus procesos con base en la información que obtiene del ejercicio evaluativo en la cual se encuentra inmerso.
- Posibilita el reconocimiento social de lo aprendido como contenidos válidos para asuntos de

promoción o de mejoramiento. La evaluación del aprendizaje no es un acto con dos protagonistas (profesor-estudiante) que carezca de repercusión alguna en el entorno social, por el contrario, la evaluación tiene una dimensión social y está socialmente determinada.

Finalidad de la evaluación

Al respecto, Miras y Solé (1990 cit. por Serrano, 2002, p. 250) plantean desde el punto de vista educativo, que la finalidad de la evaluación, es eminentemente formativa, en tanto se dirige a identificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlo. Si el fin recae sobre el aprendizaje, implica evaluar, con una actitud investigadora, de análisis y reflexión, el proceso de aprendizaje de cada estudiante, para comprenderlo y tomar consciencia no solo de si él está o no aprendiendo, sino de las causas de las dificultades que experimenta, pensar de las decisiones a ejecutar y prever así la intervención posterior.

La evaluación desde esta perspectiva implica formular permanentemente preguntas: ¿Cómo están aprendiendo los estudiantes?, ¿Cuáles son sus progresos?, ¿Cuáles son los indicios de esos avances?, ¿Qué dificultades están confrontando? Y ¿Cuáles son las causas? Solo así se podrán introducir correcciones, planificar y realizar en conjunto acciones alternativas de ayuda y orientación, a fin de permitir a los estudiantes tomar conciencia de sus potencialidades y debilidades y planificar su actuación para abordar los retos de aprobación y construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias que en esta área y etapa debe alcanzar. Conocer con qué finalidad se evalúa es crucial, ya que determina en gran parte el tipo de informaciones que se consideran pertinentes recoger, el momento o momentos en que se debe recoger, los criterios que se toman como punto de referencia y los instrumentos que se utilizan.

Procedimientos a seguir en los procesos evaluativos

Con relación a esta temática hay cantidad de literatura que apunta hacia una evaluación auténtica de los

aprendizajes, al respecto, Serrano (2002) plantea que evaluar los aprendizajes construidos por los estudiantes consiste en conocer y analizar hasta qué punto ellos han desarrollado, modificado y/o aprendido determinadas competencias como consecuencia de las experiencias educativas vividas. Para alcanzar este propósito, el docente necesita estar en capacidad de conocer cuáles son las condiciones con que el estudiante llegó al proceso, sobre qué bases comenzó o prosiguió su aprendizaje para saber cómo ha ido avanzando y la naturaleza de estos avances. Se trata de conocer al alumno mediante una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores.

De acuerdo con estos planteamientos la evaluación es una actividad que descansa en las capacidades del profesor para comprender situaciones, reacciones de los alumnos, adquisiciones y rasgos significativos de cómo ejecutan las tareas, nivel de sus realizaciones, de las dificultades que van encontrando y del esfuerzo e interés que ponen. Algo muy importante a tomar en cuenta al momento de la evaluación formativa es el explicitación clara de los objetivos, de las exigencias que plantea determinadas tareas y de los criterios de evaluación, esto permitirá que todos los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje sin tener que depender de los requerimientos constantes de parte del docente.

Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes

El objetivo de este apartado es presentar una visión general, no exhaustiva, de los componentes esenciales de la evaluación auténtica. Primeramente, se aborda la evaluación desde una perspectiva estratificada (vertical y horizontal). Luego, se hace una discusión esquemática de las evidencias de desempeño inherentes a la evaluación auténtica. Finalmente, proponemos algunos formatos y rúbricas de evaluación.

Modelo estratificado de la evaluación

Un modelo de evaluación estratificado implica evaluar desde las categorías previamente establecidas. Estas categorías pueden llamarse *conocimientos, habilidades y conductas propias de la formación general, básica o*

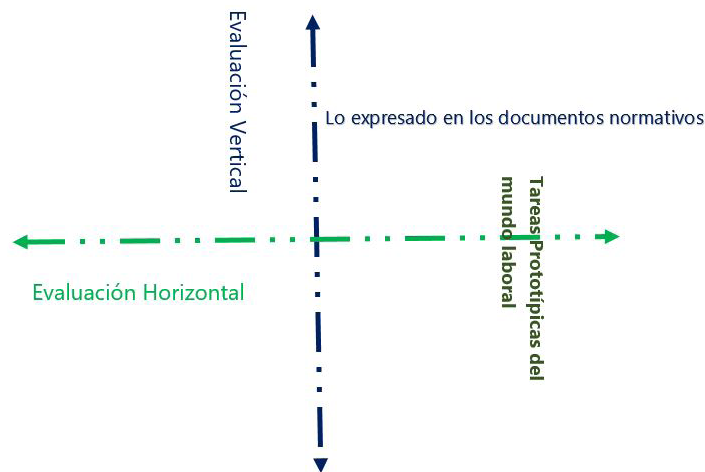
profesionalizante (Uríen Angullo y Biurrun, 2016). Es decir, para el maestro esto significa “yo evaluó a mis estudiantes tomando como referencia lo que declaran los documentos oficiales en los diferentes estratos de su formación”. Los documentos oficiales le permiten al maestro identificar y jerarquizar los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes, le dicen el qué evaluar lo que instancia el cómo. A este proceso se le conoce como evaluación vertical. Sin embargo, ¿Qué pasa cuando los aprendizajes declarados en los documentos oficiales no responden a las necesidades del contexto? Las evaluaciones resultantes carecen de autenticidad e integración, es decir, no existe evaluación horizontal.

Aquí podemos notar la veracidad del comentario inicial sobre la diferencia entre educación basada en objetivos y la educación basada en competencia. Si los documentos normativos no se basan en observaciones profundas del campo profesional sino más bien en apreciaciones librescas y elucubraciones entre profesores que desconocen el campo laboral, la formación generará vacíos de aprendizaje y limitará el potencial de los estudiantes. La evaluación no representará situaciones prototípicas del futuro graduado.

Por ello, es esencial pensar en la formación del estudiante desde una perspectiva integral y compleja, tomando en cuenta que los aprendizajes adquiridos se instanciarán a través del desempeño de una o más tareas. Por ejemplo, se puede afirmar que no existe profesión que no exija el *dominio del lenguaje escrito, por lo tanto*, el conocimiento gramatical y las destrezas en el proceso de redacción son primordiales. Sin embargo, para evaluar la competencia “Dominio del lenguaje escrito” no se recomienda hacer pruebas de gramática por separado, como suele ser el caso, sino más bien construir “tareas” que movilicen tanto los conocimientos gramaticales como el dominio del proceso de escritura *de manera integral*. En este caso particular, un ensayo o un escrito académico podrían ser más pertinentes. Y más pertinente aún si este tipo de tarea se asemeja al tipo de escritos que el profesional tendrá que realizar en el ejercicio de su profesión.

Hasta aquí lo que se ha propuesto, es una revisión del tipo de conocimientos, habilidades y conductas que declaran los documentos normativos de las carreras a la luz de su pertinencia social. Ello repercute en la evaluación lo cual se refleja en el esquema siguiente.

Figura 1: Diagrama de flujo acerca de una evaluación auténtica de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1, el eje vertical refleja el modelo de evaluación que proponen las instituciones educativas, el eje horizontal destaca la evaluación auténtica propuesta por los investigadores.

De la interacción de ambos ejes emerge un nuevo modelo de evaluación de los aprendizajes y de las competencias.

Evidencias de desempeño

La evaluación auténtica implica distinguir entre *retención* y *transferencia*. El énfasis deja de estar en lo que el estudiante retiene y recuerda y pasa a ser lo que comprende o lo que puede hacer con la información nueva. En este sentido, el aprendizaje no es memorístico sino generativo (Fiorella y Mayer, 2015). En otras palabras, la evaluación auténtica concierne la capacidad del estudiante para resolver problemas nóveles y complejos, en contextos diferenciados, empleando habilidades cognitivas de orden superior.

Por ejemplo, después de dictar una conferencia sobre economía, cuyo mensaje central fue que “la

economía de Nicaragua sufrió una profunda recesión en el quinquenio 2000-2005”, la profesora pide a los estudiantes que respondan la siguiente pregunta: “La economía nicaragüense en 2000-2005 puede describirse como:”

- Creciente
- Decreciente
- Ninguna de las anteriores

Desde la perspectiva de la evaluación que proponemos, la pregunta anterior podría modificarse y demandar un tipo de análisis superior:

- ¿Qué causó la recesión económica nicaragüense en el quinquenio 2000-2005? O,
- ¿Cómo era la economía nicaragüense antes del año 2000?

El ejemplo anterior ilustra el tipo de evaluación que fomenta la transferencia. En vez de simplemente recordar, el estudiante debe interpretar, inferir, explicar, analizar, comparar, investigar, deducir, etc., para poder responder satisfactoriamente la pregunta planteada. Para evaluar el nivel alcanzado de una competencia es importante contar con el mayor número de evidencias posibles.

A continuación, se presentan las evaluaciones más típicas, agrupadas en tres grandes tipos: áreas de desempeño, ensayos académicos y las pruebas y exámenes estándares.

Tareas de desempeño

Estas tareas reflejan el tipo de problemas que los graduados van a resolver en la vida real, fuera del salón de clases. Incluyen demostraciones y análisis de casos. Varían en duración (tareas de corto plazo y tareas de largo plazo). Algunas implican varias etapas y conllevan a la realización de distintos productos y desempeños, según sea el caso. Por ejemplo, un estudiante de las Ciencias de la Educación puede tener que demostrar sus competencias docentes y de dominio específicos de su carrera a través de una clase demostrativa. De la misma manera un ingeniero industrial puede...

Estas tareas tienen las siguientes características:

- Involucran un entorno real o simulado, con las limitaciones, incentivos y oportunidades que emergen en la vida real (es decir, son auténticas).
- Generalmente hay una audiencia (como en la defensa de las modalidades de graduación).
- Los estudiantes se preparan con un tiempo determinado para realizar la tarea.
- Se proveen a los estudiantes los criterios de evaluación y estándares de desempeño con anticipación.

Ensayos académicos

Consisten en dar respuesta a preguntas abiertas o en la resolución de problemas que requieren que el estudiante demuestre sus habilidades para razonar críticamente, no se trata de presentar conocimientos memorísticos. Estas preguntas y problemas:

- Son abiertas en tanto no tienen una sola respuesta correcta o forma de resolverlos.
- La estructura demanda el empleo de algún tipo de estrategia para su resolución.
- Involucran la capacidad de análisis, síntesis y evaluación.
- La respuesta y los métodos usados deben defenderse ante al menos un docente.
- Se utilizan rúbricas para su valoración.

Elaboración de trabajos de curso (proyectos)

El profesorado debe o ya está consciente que al estudiantado las pruebas escritas (exámenes o pruebas cortas) ya no llenan sus expectativas. Esto es notorio cuando los estudiantes se les solicita la calendarización de sus exámenes de fin de curso (en el caso de nuestra universidad, los estudiantes elaboran el orden en que realizarán sus pruebas parciales). Al hacer esto, se puede observar el estrés y molestia que les causa este tipo de evaluación, es por ello que en este artículo proponemos la elaboración de proyectos de fin de curso. Por ejemplo, un trabajo de curso de Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de los idiomas extranjeros y Evaluación de habilidades del

idioma. Estos proyectos deben tener como mínimo las siguientes características:

- Obedecer a la solución de las problemáticas socioeducativas de su entorno.
- Creatividad en la elaboración del proyecto didáctico.
- Incluir elementos innovadores en el proyecto didáctico diseñado.
- Demostrar los elementos innovadores que presenta la propuesta de acción.
- Hacer mención de los elementos teóricos en que se adhiere su proyecto didáctico.
- Incorporar instrumento de autoevaluación y coevaluación de los aprendizajes (esta parte es fundamental, ya que en las propuestas didácticas suele figurar comúnmente la heteroevaluación).

Pruebas y exámenes

Son las evaluaciones típicas que consisten en ítems simples y de contenido específico, como tal:

- Evalúan datos, conceptos y habilidades de manera aislada.
- Usan formatos de selección múltiple y de respuestas cortas.
- Generalmente tienen una respuesta correcta predeterminada.

Validación de los instrumentos de evaluación

Por los aspectos planteados en el apartado anterior, referido a las pruebas y exámenes sugerimos que, independientemente del tipo de evaluación que se pretenda aplicar, los instrumentos de evaluación deben ser validados antes de su implementación. En términos generales, la validación de los instrumentos se puede ver desde tres etapas:

1. Definición de las competencias a evaluar y sus respectivos elementos.
2. Juicio de los expertos
3. Pilotaje de los instrumentos de evaluación

Siempre con la intención de hacer un aporte a los procesos de valuación de los aprendizajes con énfasis en un enfoque por competencias y con el objetivo de generar aprendizajes significativos en el estudiantado de las diferentes carreras de nuestra Facultad y alma mater, a continuación sugerimos los siguientes instrumentos de autoevaluación:

El formulario KPSI conocidos por sus siglas en inglés (Knowledge and Prior Study Inventory) es un cuestionario de autoevaluación del alumnado que permite efectuar la evaluación inicial del estudiantado antes de iniciar el proceso de aprendizaje. A través de este instrumento se obtiene información sobre la percepción o conocimientos que el alumnado tiene en relación a los contenidos de aprendizaje, por tanto es conveniente, antes de iniciar la acción de aprendizaje, aplicar este tipo de autoevaluación y regular de los aprendizajes.

A continuación una tabla donde se ilustra un KPSI diseñado para identificar los pre-saberes en una asignatura de Historia de Nicaragua.

Tabla 1: KPSI asignatura Historia de Nicaragua.

Pregunta/ concepto	No lo sé	Lo sé bien	Lo sé bien y lo puedo explicar
Conflicto			
Liberales			
Conservadores			
Guerra			
Guerra Civil			
Guerra Nacional			

**Formatos para la Evaluación Auténtica
Evaluación del Desempeño Competencial**

Facultad:

Carrera:

Tabla 4: Objetivos de la evaluación:

Competencia/s ¹	Tipo de Competencia			Descripción y nivel de autonomía y complejidad
	Genérica	Básica	Específica	

¹ Es posible y deseable evaluar una o más competencias de manera integrada a través de un mismo instrumento de evaluación

Tabla 2: Instrumento de evaluación P/RA/RP (Pregunta, Respuesta anterior y Respuesta posterior). Escriba en la columna del centro lo que sabe acerca de las preguntas que se le plantean.

Pregunta	RA (R. Anterior)	RP (R. Posterior)
Liberales		
Conservadores		
Guerra Civil		
Conflictos		
Guerra Nacional		

Tabla 3: SQA (Lo que Sé, que Quiero aprender y lo que Aprendí)

Pregunta	Lo que Sé	Lo que Quiero saber	Lo que Aprendí
Liberales			
Conservadores			
Guerra Civil			
Conflictos			
Guerra nacional			

Los instrumentos de autoevaluación que figuran en las tablas 1, 2 y 3 se pueden aplicar en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento, esto es válido para aplicarse en el aprendizaje de la gramática inglesa, como para los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estos instrumentos se pueden aplicar al iniciar una asignatura, una nueva unidad o un nuevo contenido de aprendizaje. A partir de los resultados que se obtengan en este proceso, la planificación se puede mantener, o modificar, esto de acuerdo a las expectativas de aprendizaje del estudiantado.

Tabla 5: Evidencia de desempeño

Evidencia de Desempeño	Herramienta de Evaluación
	Demostración/ Desempeño ✓
	Ensayo Académico
	Examen/ Test

Tabla 6: Situación o problema a resolver

Problema o estudio de caso a resolver	Autenticidad del Problema
	¿Cuáles aspectos/partes del problema se relacionan con el ámbito profesional (real)?
	¿Es el nivel de exigencia de la tarea propuesta similar a la que estudiante encontrará cuando tenga que resolver la tarea en su vida profesional?

Tabla 8: Nivel cognitivo del problema a resolver

Nivel cognitivo del Problema o Estudio de Caso de acuerdo a la Taxonomía de Bloom Revisada ³ y al Nivel de Autonomía y Complejidad de la Competencia	Pregunta/fase	Pregunta/fase	Pregunta/fase	Pregunta/fase
Comprender (por ej.: explicar, comparar, diferenciar...).				
Resolver (por ej.: planificar una solución, ejecutarla y evaluar el resultado).				
Analizar y Sintetizar (por ej.: clasificar, esquematizar o resumir los puntos importantes...).				
Evaluar (por ej.: tasa, compara, llega a conclusiones, contrasta, critica, discrimina, explica, justifica...).				
Reflexionar sobre el resultado y comunicarlo (por ej.: valorar ventajas e inconvenientes, extrapolar, formular futuras hipótesis...).				

Nota: Adaptado de Duran Gisbert, 2009, p. 115. PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza.

Diseñadores del problema o estudio de Caso:

Jueces/ Expertos de validación:

Pilotaje (Número de estudiantes y fecha):

Tiempo estimado de duración de la evaluación:

Condiciones y Recursos Requeridos:

² Adaptado de David Duran Gisbert en GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva de PISA, 2009.

³ La evaluación de las competencias implica la evaluación del desempeño, es decir, se espera que los estudiantes demuestren/hagan "algo" con el conocimiento/habilidades adquiridas; en ese sentido, los reactivos deben estar redactados en los niveles de aplicar, analizar, evaluar y crear.

¿La tarea propuesta es relevante o útil para que el estudiante se enfrente a situaciones o problemas de la vida profesional?²

¿La tarea propuesta permite el despliegue de una o más competencias como sucede en la vida profesional cotidiana?

Tabla 7: Ejes temáticos

Ejes Temáticos en correspondencia con las competencias a evaluar	Peso (%)

Tabla 9: Rúbrica para evaluar las competencias "investigación y diseño," "comunicación" y "trabajo en equipo" de manera integrada a través de un proyecto.

Competencia/ Investigación y diseño	Sofisticado	Competente	Aún no competente
Identifica los objetivos del Proyecto con base en una descripción general y los requerimientos del cliente	Se identificaron todos los objetivos tanto los importantes como los de menor importancia y se priorizaron apropiadamente.	Se identifican los objetivos principales. Exceptuando los de menor importancia, o no se establecen las prioridades.	No se identifican muchos objetivos importantes.
Identifica información relevante y válida para sustentar el proceso de toma de decisiones.	Se obtiene toda la información relevante y las fuentes de la misma son válidas. Las recomendaciones con respecto al Diseño son sustentadas por la información.	Se obtiene suficiente información y la mayoría de las fuentes son válidas. Las recomendaciones sobre el Diseño en su mayoría se sustentan en la información.	Se obtiene insuficiente información y las fuentes carecen de validez. El Diseño no se sustenta en la información recabada.
Genera y analiza las alternativas	Se consideran tres o más alternativas. Cada alternativa es analizada apropiadamente en cuanto a la viabilidad técnica.	Se consideran al menos tres alternativas. Se presenta un análisis apropiado con algunos errores procedimentales menores.	Se consideran una o dos alternativas. Se presenta un análisis inapropiado con errores conceptuales y procedimentales severos.
Identifica las limitaciones relevantes (económicas, ambientales, seguridad, sostenibilidad, etc.)	Todas las limitaciones se identifican y analizan correctamente.	Se identifican casi todas las limitaciones, algunas no se abordan o analizan adecuadamente	Se identifican pocas o ninguna limitación o se identifican, pero no se analizan correctamente.
Genera conclusiones y decisiones válidas.	La solución recomendada se basa en los criterios establecidos, el análisis y las limitaciones.	La solución/decisión es razonable. Otro análisis de las alternativas y limitaciones podría haber conllevado a diferentes recomendaciones.	Se considera una única solución o simplemente se ignoraron o no se analizaron otras soluciones. Muchas limitaciones o criterios fueron ignorados.
Comunicación Escrita	El reporte está bien organizado y claramente escrito. La lógica subyacente es clara, articulada y fácil de seguir. Se seleccionan las palabras que expresan el mensaje de manera precisa y ayudan a la comprensión del lector. Los diagramas o análisis aumentan o aclaran la presentación de las ideas. Las oraciones no tienen errores gramaticales o de deletreo.	Casi todo el reporte está bien organizado y escrito. En algunas áreas hay problemas de lógica o fluidez de las ideas. La mayoría de las palabras fueron bien seleccionadas. Los diagramas son consistentes con el texto. La mayoría de las oraciones están bien escritas con pequeños errores que no obstaculizan la lectura.	El reporte carece de organización. El lector tiene que hacer un esfuerzo considerable para comprender la lógica y las ideas del texto. No hay diagramas o si las hay son inconsistentes con el texto. Los errores gramaticales y de deletreo hacen que el texto sea incomprendible para el lector.
Presentación Recursos visuales	Las diapositivas son impecables y presentan tanto los componentes del proceso como las recomendaciones de manera lógica. El material es legible y los gráficos resaltan y sustentan las ideas principales.	Las diapositivas no tienen errores y presentan los componentes del proceso y las recomendaciones de manera lógica. El material es en su mayoría legible y los gráficos reiteran las ideas principales.	Las diapositivas contienen errores y falta de progresión lógica. Muchos aspectos principales del análisis y las recomendaciones están ausentes. Los diagramas o gráficos están ausentes o confunden a la audiencia.

Presentación Oral	Los presentadores hablan de manera audible, con fluidez en el tema y no dependen de sus anotaciones para la presentación o para dar las respuestas. Responden de manera precisa y apropiada las preguntas y comentarios de la audiencia.	Los presentadores son generalmente audibles y fluidos en el tema y consultan sus anotaciones de manera esporádica. Responden a la mayoría de las preguntas de manera precisa y apropiada.	Los presentadores son a menudo inaudibles o vacilantes, a veces articulando oraciones incompletas. Dependen bastante de sus notas. Tienen dificultad para responder de manera clara y precisa a las preguntas de la audiencia.
Lenguaje Corporal	El lenguaje corporal, a juzgar por gestos pertinentes y apropiados, contacto visual con la audiencia, y movimiento demuestra un alto nivel de confort y conexión con la audiencia.	El lenguaje corporal, a juzgar por esporádicas tendencias a repetir y gestos distractores, (ej. Golpear con un lápiz, tronarse los dedos) y la ruptura del contacto visual con la audiencia, demuestra una mínima incomodidad con la audiencia.	El lenguaje corporal, a juzgar por los frecuentes gestos distractores, con poco o ningún contacto visual con la audiencia y postura y movimientos bruscos, revelan un alto grado de incomodidad con la audiencia.
Delego y cumplimiento de las responsabilidades	Las responsabilidades se delegaron de manera justa. Cada miembro contribuye de manera valiosa al proyecto. Todos los miembros asistieron a las reuniones y cumplieron con las entregas a tiempo.	Hubo algunas desigualdades menores en la distribución de las responsabilidades. Algunos miembros contribuyeron más que otros, pero todos cumplieron con sus responsabilidades. Los miembros asistieron a las reuniones con algunas ausencias y cumplieron con las fechas de entrega.	Hubo grandes desigualdades en la delegación de responsabilidades. El grupo obviamente tuvo muchos aprovechados que no cumplieron con sus responsabilidades o miembros dominantes que no dejaban que otros opinaran. Los miembros a menudo no asistían a las reuniones o no entregaban las tareas a tiempo.
Moral y cohesión del grupo	El grupo trabajó bien junto para cumplir con los objetivos. Los miembros disfrutaron trabajar juntos y aprendieron de todos. Todas las fuentes indicaron un alto nivel de respeto y colaboración.	El grupo trabajó bien la mayor parte del tiempo, con algunos problemas en la comunicación o la colaboración en momentos apropiados. Los miembros se respetaron mutuamente.	El grupo no colaboró ni se comunicó bien. Algunos miembros trabajaron independientemente, sin importarles los objetivos o las prioridades. Se notaba falta de respeto entre los miembros.

Nota: Esta rúbrica fue traducida al español por los autores y fue extraída del Centro Eberly para la Excelencia Académica de la Carnegie Mellon University, quienes acreditan su autoría al Departamento de Ingeniería de la Universidad de Pittsburgh.

CONCLUSIONES

Los procesos evaluativos deben experimentar una transformación que responda a los retos que presenta la sociedad del conocimiento. Nuestros estudiantes reciben una creciente cantidad de información y si no adquieren las herramientas para aprender a aprender y aprender a identificar la información que les es útil para su formación profesional, estarán en una posición de desventaja. La evaluación auténtica de los aprendizajes puede contribuir en este sentido.

Tanto la evaluación vertical como la horizontal, enmarcadas en una coyuntura compleja, deben informar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de esta manera, propiciar el desarrollo de competencias reales en el estudiantado. Los docentes estamos obligados a cuestionar nuestra propensión hacia la implementación de procesos evaluativos tradicionales, que en muchos casos, como es sabido, evidencia la persistencia injustificada de hábitos pasados en nuestra cultura escolar. Recordemos que por muy bienintencionadas que sean las transformaciones curriculares, estas no tendrán el resultado esperado si antes los docentes no cambiamos de mentalidad.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, M. (2015). El proceso de investigación. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas* (pp. 118-127). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

Bernal, A.C. (2006). *Metodología de la Investigación*. (2da Edición) México: Pearson Educación.

Biggs, J. (2005). *Aligning teaching for constructing learning*. The Higher Education Academy Discussion Paper. Recuperado de: http://www.heacademy.ac.uk/embedded_object.asp?id=21686&filename=Bigg

Durant Gisbert, D. (2009). GAPPISA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA. En Monereo C. (Ed.), *PISA como excusa: Repensar la educación*. (pp.111-119). Barcelona: GRAÓ.

Fernández, S. y Rivera, Z. (2015). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la BCI. En *Introducción a los métodos y técnicas de*

investigación. Selección de lecturas (pp. 88-117). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.

Gairín, J. (2016). Evaluación de competencias en los estudios universitarios de Ciencias Sociales. En Domínguez Fernández G. (Ed.) *Trascender Bolonia a través de la innovación: más allá de un reto burocrático* (pp.131-141). Barcelona: Octaedro.

Martínez González, R. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: Guía Metodológica de Investigación para el Diagnóstico y Evaluación en los Centros Docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

Piura, J. (2006). *Metodología de la investigación científica. Un enfoque integrador*. Managua: PAVSA

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un Enfoque basado en competencias*. México: Pearson.

Rizo Moreno, H. (2004). *La Evaluación de los Aprendizajes: Una Propuesta de Evaluación Basada en productos Académicos*. [Versión electrónica]. 2, (2), 19-29. Recuperado de www.ice.Deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rizo.pdf

Senge, Peter M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York :Doubleday/Currency.

Serrano de M., S. (2002, octubre-diciembre). *La Evaluación del Aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras*. *Educere*, 6 (10): 247-257.

Uríen Angullo B. y Biurrun J. (2016). *Medición de competencias en ámbito profesional: bases, instrumentos y oportunidades de aplicación en la Universidad*. En Domínguez Fernández G. (Ed.) *Trascender Bolonia a través de la innovación: más allá de un reto burocrático* (pp.143-153). Barcelona: Octaedro.

Villarroel H.V., Bruna J.D., Bruna J.C., Herrera S.C., y Márquez U.C. (2017). *Implementación de la Metodología de Evaluación Auténtica en Educación Superior*. En Jerez O. (Ed.). *Metodologías Activas de Enseñanza y Aprendizaje* (pp. 249-258)

Wiggins, G. y McTighe, J. (2006). *Examining the Teaching Life*. *Educational Leadership*, 23 (6), 26 - 29.

Memoria del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios de Managua. Un Proyecto de Educación no Formal

Memory of the Night Shift Institute Angel Valentino Barrios - Managua. A Non-Formal Education Project

Julio César Orozco Alvarado¹
jorozcoa@hotmail.com

Adolfo Alejandro Díaz Pérez²
adolfoalejandro73@yahoo.com

Recibido: 20 de junio de 2019, **Aceptado:** 22 de octubre de 2019

RESUMEN

La memoria del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios es construida mediante la metodología de la historia oral, a partir de los testimonios de estudiantes egresados, docentes activos y jubilados, y de la revisión de documentos oficiales, libros de registros, actas e informes que archiva el Instituto. Los resultados que se presentan son producto de los aspectos fundamentales de la historia del Instituto, entre ellos: su fundación, el origen de su nombre, las diversas instalaciones que ha ocupado el colegio, el contexto social que rodeaba al Instituto, la caracterización de sus estudiantes, y finalmente se describen las circunstancias en que se dio el cierre del Instituto Nocturno. El artículo concluye haciendo una reflexión acerca de la importancia de la recuperación de la memoria histórica de los centros educativos como una tarea que también concierne al profesorado para el fortalecimiento de la identidad local e institucional y la promoción de valores como la identidad y pertenencia local y nacional, valores útiles en la preservación y cuidado de la propiedad pública y privada.

Palabras clave: instituto; educación secundaria; historia oral; memoria histórica.

ABSTRACT

The memory of the Night Shift Institute Angel Valentino Barrios is built using the methodology of oral history, based on the testimonies of graduate students, active and retired teachers, the review of official documents, record books, and reports filed by the Institute. The results presented are the product of the fundamental aspects of the history of the Institute, including: its foundation, the origin of its name, the various facilities that the school has occupied, the social context surrounding the Institute, the characterization of its students, and finally the circumstances in which the Institute was closed. The article concludes by reflecting on the importance of the recovery of the historical memory of schools as a task that also concerns teachers for the strengthening of local and institutional identity and the promotion of values such as local and national identity and belonging, useful values in the preservation and care of public and private property.

Keywords: institute; secondary education; oral history; historical memory.

1 Docente titular de la Facultad de Educación e Idiomas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

2 Docente de la Facultad de Educación e Idiomas, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



INTRODUCCIÓN

El rescate de la memoria histórica sobre acontecimientos, experiencias o cualquier ámbito específico, es una de las tareas principales que se logra mediante la metodología de la historia oral. En el contexto educativo nicaragüense, es importante reconocer los valiosos aportes que a través de esta metodología se ha brindado para la reconstrucción de las historias de barrios, comunidades, personajes, prácticas culturales y acontecimientos sociopolíticos, sin embargo, es evidente que el uso de la historia oral en los procesos educativos es poco aplicado en la comunidad educativa.

A partir de esto, la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), inicia la línea de investigación de historia oral, cuyo propósito es brindar aportes sobre aspectos relacionados con la educación y las ciencias sociales, lo cual ha llevado a incursionar recientemente en la reconstrucción de las memorias históricas sobre personajes de la educación, historias de vida de profesores, memorias sobre los procesos de aprendizajes en las distintas épocas y, en este caso, la reconstrucción de la historia del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios de Managua.

Los resultados expuestos mediante el presente artículo –por razones de extensión– retoma los hallazgos más esenciales obtenidos durante el proceso de investigación, por lo que, únicamente se hará alusión a la fundación del Instituto, al origen del nombre Ángel Valentino Barrios, a las instalaciones que ha ocupado este centro de estudios, al contexto social que lo rodeaba y las características socioeconómicas de sus estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación asume el *paradigma interpretativo* –también denominado “emergente, etnográfico, fenomenológico, hermenéutico, humanístico, interpretativo y naturalista” (Fernández y Rivera, 2015, p.93), esto da pauta a un posicionamiento del investigador frente al objeto de investigación, el cual

permite tratar los fenómenos sociales, interpretar y comprender lo que ocurre en diferentes contextos sociales y educativos. Desde esta perspectiva, el investigador tiene libertad para “describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo” (Martínez González, 2007, p.31) y “comprender, develar y describir una situación determinada” (Abraham, 2015, p.120).

Con base en estos referentes, la investigación se diseñó desde un *enfoque cualitativo* para “obtener las perspectivas y puntos de vistas de los participantes [recuerdos, emociones y experiencias]” y recopilar “las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.8). Asimismo, la investigación se adhirió al *método de la historia oral*, ya que éste es propicio para la “recopilación y recuperación de la memoria de aquellas personas que vivieron en otra época distinta a la nuestra, en un momento histórico concreto” (Rodríguez, Luque y Navas, 2014 p.194).

Esto conllevó a la implementación de técnicas de investigación como las entrevistas, en donde “el entrevistador busca información para su investigación y el entrevistado de alguna manera busca hacer pública su historia y sus puntos de vista” (Mariezkurrena, 2008, p.231); también condujo a la construcción de historias de vida para profundizar más en el conocimiento del objeto de investigación. Las historias de vida consisten en “el relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió” (Veras, 2010, p.144).

Sin embargo, para complementar la información recopilada mediante las fuentes orales, se realizó una *revisión documental* (Bernal, 2010; Katayama, 2014) mediante la cual se obtuvo información de fuentes escritas como documentos oficiales, libros de registros e informes que resguarda el instituto. Esta triangulación de fuentes de información tiene el propósito de determinar las intersecciones y coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas, eleva la confiabilidad de los datos y complementa lo que se ha recolectado a través de otras técnicas de investigación (Gurdián Fernández, 2007; Katayama, 2014).

En cuanto a la *muestra seleccionada*, ésta estuvo compuesta por personas que reunían “características acordes con el tema y variables que se necesitan estudiar” (Martínez González, 2007, p. 52), seleccionadas a través del *muestreo no probabilístico por conveniencia* en donde “el investigador selecciona a cada uno de los sujetos o unidades de la muestra de manera arbitraria” (Katayama, 2014, p.76). En total se realizaron seis entrevistas, entre ellos a docentes activos, docentes jubilados y estudiantes egresados que tenían vastos conocimientos sobre la historia del Instituto, y en el caso de las historias de vida construidas, estas corresponden a dos docentes que laboraron en el Instituto Ángel Valentino Barrios, la del joven estudiante y mártir, Ángel Valentino Barrios, las cuales están estrechamente vinculadas con la historia del Instituto Nocturno.

También cabe agregar que la ubicación de los participantes se llevó a cabo mediante el método *por bola de nieve* (Katayama, 2014), en donde cada participante remitía al equipo de investigadores a otros sujetos que contenían información sobre el objeto de investigación. No obstante, la implementación de todos estos elementos metodológicos en el proceso investigativo, así como de instrumentos de investigación como diario de campo, fotografía y grabadora, permitieron recopilar gran cantidad de información y reconstruir desde una perspectiva amplia la historia del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La fundación del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios: una oportunidad para jóvenes y adultos trabajadores

El origen del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios se ubica en la década de los años 70', 80' y 90', ocurre como consecuencia de las condiciones sociales precarias que atravesaba Nicaragua en ese entonces, por *el contexto de preguerra y posguerra*. Primeramente, fue la guerra de insurrección nicaragüense en contra de la dictadura del régimen somocista al final de la década de los 70', y luego

la guerra civil nicaragüense en la década de los 80', que había sumergido a la sociedad nicaragüense – particularmente a la juventud- en un dantesco colapso social caracterizado por altos índices de desempleo, baja escolaridad, pocas oportunidades educativas, aumento del subempleo, aumento de la delincuencia e inseguridad social y ciudadana, esto producto de la guerra anti intervencionista norteamericana que afectó a nuestro país en la década de los 80'.

Es en este contexto de desorden social y de movimientos revolucionarios y de alto índice de analfabetismo es que el señor José Ramón Sevilla, (conocido como J. R. Sevilla) un abogado y empresario pudiente afín al gobierno somocista, organiza un personal docente, del cual él y otras personas adineradas, asumen el costo de la planilla, para la formación de un centro educativo de secundaria para jóvenes y adultos trabajadores en la modalidad nocturna, en un barrio de Managua llamado La Fuente. Al respecto, Claudia Lanzas Najjar, quien fue estudiante de este colegio, rememora lo siguiente:

“El reconocido abogado José Ramón Sevilla, fundó el centro con el objetivo de beneficiar a jóvenes trabajadores que no podían estudiar en los cursos regulares, entonces él asumía con la ayuda de otras personas del gobierno, el pago de la planilla de los docentes” (C. Lanzas, 2018)

Así también, el profesor Adolfo Solórzano, quien laboró como docente de ciencias sociales para este instituto en el período de 1980 a 1999, expresa que “este Instituto surgió como una necesidad para atender a la población que no había finalizado o cursado la secundaria, en especial después de un proceso de post guerra” (A. Solórzano, 2018).

En este sentido, la población estudiantil que acudía a este centro de estudios en la década de los 80 era numerosa producto de la desmovilización de la guerra, y en su mayoría eran jóvenes y adultos que por motivos económicos y situaciones generadas por el contexto sociopolítico que atravesaba Nicaragua, no habían logrado culminar su bachillerato. La maestra Yazmina Ordóñez, quien laboró en este centro educativo entre

1980 y 1995 impartiendo las asignaturas de ciencias sociales, comenta su experiencia al respecto:

“Cuando inicié a dar clases estaba jovencita, apenas tenía 21 años, y la mayoría de mis alumnos eran mayores que yo, había personas de hasta 60 y 70 años. Recuerdo que había un señor de casi 70 años que le di clase y era muy esforzado. Es que la mayoría de los estudiantes eran personas que trabajaban. Yo tenía muchachas que trabajaban de secretarías y otras que trabajaban en el mercado Roberto Huembes en sus propios tramos, por esa razón venían en la noche a estudiar” (J. Ordoñez, 2018).

A este Instituto de modalidad secundaria nocturna asistían estudiantes de los alrededores del barrio La Fuente, la mayoría de ellos provenientes de barrios como el Germán Pomares Ordoñez, Barrio 11 de Mayo, Barrio 13 de Mayo, Barrio Ariel Darce y del Tanque Rojo, zona del Reparto Schick, los que asistían a clases con mucha persistencia, pese a la inseguridad del contexto, se disponían a cursar sus estudios de bachillerato en este centro educativo.

El origen del nombre Ángel Valentino Barrios y sus diversas instalaciones



Figura 1. Fachada del actual Colegio Salvador Mendieta Cascante, lugar en donde funcionó el Ángel Valentino Barrios

El recordado Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios para muchas generaciones de estudiantes que cursaron en este centro, sus estudios de secundaria, tiene un extenso recorrido de antecedentes. No se logró conocer con precisión la fecha exacta de su

fundación, pero los hallazgos obtenidos mediante las fuentes orales indican que este Proyecto Educativo inició su funcionamiento a fines de la década de los 60', en ese entonces con el nombre de Colegio José Ramón Sevilla, conocido popularmente como *J. R. Sevilla*, y funcionaba en las instalaciones del Instituto Modesto Armijo, detrás de la casa del obrero en Managua.

Sin embargo, con el catastrófico terremoto que estremeció la ciudad de Managua la madrugada del 23 de diciembre de 1972, las instalaciones del J. R. Sevilla quedaron inhabilitadas, obligando su pronto traslado hacia las instalaciones del Colegio Salvador Mendieta Cascante ubicado en la colonia Centroamérica, pero éste siguió conservando su nombre hasta el año de 1979 cuando ocurre el triunfo de la Revolución Popular Sandinista.

Cuando asume el gobierno sandinista (1979), la mayoría de los institutos de educación tanto de educación primaria como de Educación Secundaria, asumieron el nombre de los héroes y mártires de la revolución, en el caso del J. R. Sevilla, tomó el nombre de Ángel Valentino Barrios, quien

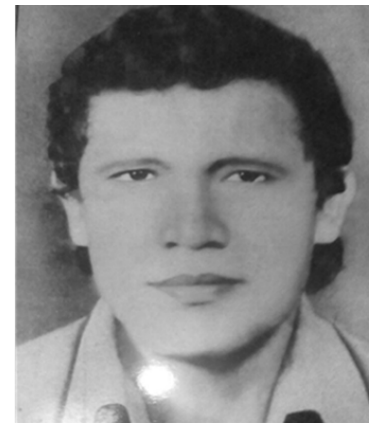


Figura 2. Fotografía de Ángel Valentino Barrios

fue un joven estudiante de ese instituto cuando éste se encontraba en las instalaciones del Colegio Salvador Mendieta Cascante, en la Colonia Centro América y quien clandestinamente luchaba contra la dictadura somocista. Su caída sucedió un 18 de septiembre de 1978 mientras sostenía un enfrentamiento contra la guardia somocista en los alrededores del barrio Monseñor Lezcano y Las Palmas, junto con siete compañeros más, entre ellos Manuel Olivares¹.

¹ Nombre que tiene el Instituto Nacional Tecnológico ubicado en el sector de los Brasiles en Managua

Lucrecia Espinoza², hermana del Ángel Valentino Barrios y con quien estudiaba en el turno nocturno en las instalaciones del Colegio Salvador Mendieta Cascante, recuerda que:

El Instituto Nocturno donde estudiamos, que era el Salvador Mendieta Cascante, pasó a la Escuela Normal con el nombre de Ángel Valentino Barrios. Recuerdo que a mi mamá la invitaron para su inauguración, y la vinieron a traer y a dejar. También en el sector de Ticuantepe, tiempo después, inauguraron una comunidad con su nombre (L. Espinoza, 2018)

Siendo pues, reinaugurado como Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios en 1980, éste ocupó las instalaciones de la Normal "Alesio Blandón Juárez" de Managua, siempre en la modalidad nocturna, y hacia 1983 ya se había trasladado al anexo de la Normal –el cual es un Centro Escolar de aplicación de la Escuela Normal Alesio Blandón, llamado María de los Ángeles Cajina, ubicado en el costado norte de la Escuela Normal- el Centro Escolar María de los Ángeles Cajina funcionada en el turno matutino y vespertino funcionaba como Centro escolar de Educación Primaria, pero el Instituto Nocturno conservó el nombre de Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios y atendiendo la modalidad secundaria nocturna hasta su cierre en 1999.

Estudiantes deseosos de superación en un contexto de precariedad

En el Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios no existía el individualismo ni el clasismo entre el estudiantado, se sabía que quien estudiaba en este centro educativo podía compartir y convivir en comunidad, el egoísmo no era una opción. Este era un centro educativo que mientras se ubicó en el anexo a la Escuela Normal Alesio Blandón Juárez, se caracterizó por el abandono de la inversión pública, sus condiciones eran precarias y carecía de recursos materiales para poder llevar a cabo procesos didácticos más eficiente en el estudiantado.

² Lucrecia no lleva los apellidos paternos, solo los de su mamá.

En el Ángel Valentino Barrios durante el proceso de posguerra en la década de los 90, un pupitre nunca esperó a los estudiantes, era un centro escolar que carecía de pupitres, tenía una arcaica pizarra de cemento en donde el profesor a lo sumo lograba escribir con tiza, los estudiantes limpiaban y recibían clase en el piso, inclusive "no había ningún tipo de muebles, ni el profesor ni los estudiantes tenían donde sentarse, la clase se daba de pies" (A. Solórzano, 2018). Además de esto, otra problemática recurrente en este colegio eran los cortes de energía, inmortalizados en la década de los 90' como "los apagones", los cuales dejaban un impase de hasta una hora de clase, en donde estudiantes y maestros debían esperar que la energía eléctrica se restableciera para reanudar las clases.

En la década de posguerra, la falta de una adecuada infraestructura física complejizaba los procesos de aprendizaje, pero no lograba truncar los sueños de los jóvenes trabajadores que llegaban al Instituto Nocturno, quienes exhausto de una fortísima faena laboral llegaban a este sombrío y precario espacio educativo deseosos de aprender. Inclusive, el centro escolar carecía de los servicios básicos como agua potable, servicios higiénicos, papelería y materiales didácticos, tan solo sus profesores y sus estudiantes lo hacían ver como un centro educativo a disposición de la formación de bachilleres.

En las memorias de sus estudiantes hay recuerdos indelebles de las vivencias, peripecias y vaivenes que pasaron en este centro de estudios:

"Como no había pupitres nos sentábamos en el piso, o se ponían dos piedras y una tabla y ahí alcanzábamos al menos tres estudiantes, los que no alcanzaban en las bancas se recostaban a la pared. Inclusive, recuerdo que no había baños en el colegio, teníamos que orinar en el piso para no hacerlo en los alrededores" (C. Lanzas, 2018).

"No importaba quién llegara tarde o temprano, todos nos sentábamos en el piso, o a veces los varones llevaban de los alrededores del Instituto un pedazo de plancheta y lo compartíamos para sentarnos. El techo

también estaba en mal estado, cuando llovía, había veces que estábamos recostados a la pared recibiendo clases” (F. Murillo, 2018)

Era inaudito establecer correlación entre las condiciones físicas que prestaba el centro educativo con la actitud del estudiantado frente a los procesos de aprendizajes. Para los profesores era admirable ver cómo jóvenes trabajadores lograban insertarse con mucha persistencia en la vida escolar. El profesor Adolfo Solórzano quien impartía las asignaturas de ciencias sociales, reflexiona sobre ese aspecto.

Eso era una experiencia fenomenal, uno ve el sacrificio, el amor y el esfuerzo de los estudiantes. Eran jóvenes que venían cansados de sus trabajos. Y cuando llegaban al colegio les tocaba limpiar el piso y recibir la clase en el piso. Luego debían caminar mucho para regresar a sus casas en lo oscuro. Eso era conmovedor, hizo que yo valorara más su esfuerzo y les tomara más aprecio y cariño (A. Solórzano, 2018).

La inseguridad no era una limitante: ¡Solamente queríamos estudiar!

En el Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios el horario de clase para la Secundaria Nocturna era de 6:00 pm hasta las 9:00 pm. En este horario, la salida del Instituto era una travesía espantosa, los estudiantes debían conducirse hasta sus hogares en medio de la delincuencia, inseguridad, carencia de medios de transporte público y carencia de resguardo policial, igualmente los profesores.

Así pues, esta aguda crisis social que afrontaba Managua en la década de los 90, hacía que cada día proliferaran las pandillas, y esto afectaba severamente la vida nocturna en la ciudad, y en el caso del Instituto Ángel Valentino Barrios, los estudiantes enfrentaban serios obstáculos no solo para retornar a sus hogares, sino también mientras recibían clases, ya que en ocasiones las pandillas invadían la propiedad del Instituto para sostener riñas con estudiantes con quienes mantenían algún tipo de conflicto.

Las pandillas muchas veces nos agarraron a pedradas a los docentes, nuestras vidas corrían peligro. Había veces que los estudiantes estaban realizando examen y de repente venían los pandilleros al centro, se metían al centro a pelear con los estudiantes que eran *traídos* de ellos (A. Solórzano, 2018).

Los pandilleros entraban y agarraban a pedradas la sección de clase donde se encontraba la persona que buscaban. Otras veces había enfrentamiento abierto y tiraban piedras hacia todos los pabellones del Instituto, en una ocasión le dieron al profesor de Química Octavio Jarquín (F. Murillo, 2018)

Evidentemente, este contexto social que rodeaba al Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios la demanda de matrícula estudiantil, inclusive, muchos estudiantes optaban por retirarse, sin embargo, llama la atención que la matrícula escolar promedio en la década

de los 90' en este centro se ubicó aproximadamente en 60 estudiantes por sección, para ese entonces el centro contaba con diez secciones, dos para cada nivel. En este sentido, pese a las precarias condiciones económicas y sociales, a la falta de infraestructura y a la alta inseguridad que había en el Instituto y en los barrios aledaños, como lo expresa Fátima Murillo “nada de eso era una limitante, inclusive, yo venía muy cansada de trabajar de doméstica en una casa, pero nosotros solamente queríamos estudiar”.

En el contexto de la precariedad solo resta ingeniárselas para salir adelante, expresaba el maestro Adolfo Solórzano, luego de atestiguar los vaivenes que él y sus estudiantes atravesaban al estudiar. Y es así como los estudiantes del Instituto Ángel Valentino Barrios resolvían las constantes del día a día, por ejemplo, Fátima Murillo cuenta que “por el peligro, lo que

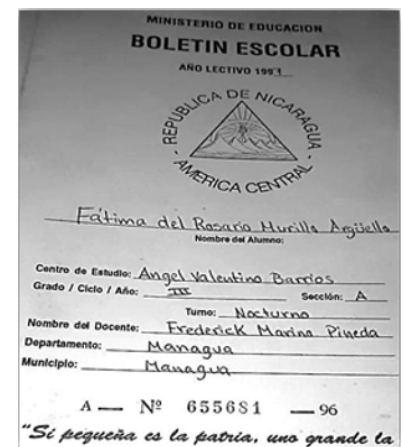


Figura 3. Boletín escolar correspondiente al año académico 1991

hacíamos era juntarnos en grupos de 3 a 5 personas y nos íbamos caminando juntos hacia nuestros barrios de procedencia, ya que salíamos a las 9:00 pm” (F. Murillo, 2018)

El cierre del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios

El Instituto Nocturno reinaugurado con el nombre Ángel Valentino Barrios en 1980, y que por alrededor de 30 años logró reinsertar a centenares de jóvenes en la vida académica y rescatar otra cantidad de jóvenes y adultos de los efectos paupérrimos de la posguerra, culminaría su loable labor socioeducativa en el año 1999, cuando el neoliberalismo impone nuevas políticas educativas, la llamada “autonomía escolar”, en donde los centros escolares públicos del país debían garantizar por sí mismo su sostén económico con el auxilio moderado del Estado.

Pero la situación del Instituto Ángel Valentino Barrios era más compleja aún, ya que, pese a contar con su propio personal docente y administrativo este no tenía una infraestructura propia en donde operar, mucho menos un espacio geográfico propio en donde funcionar, ya que desde su fundación había estado funcionando en infraestructuras públicas ajenas, tal es el caso de cuando estuvo en el Colegio Modesto Armijo, Colegio Salvador Mendieta Cascante, en la Escuela Normal Alesio Blandón y en el Anexo a la Normal (Centro Escolar María de los Ángeles Cajina Rojas).

Es así que en 1999 mientras en las instalaciones del Anexo a la Normal funcionaba en el turno matutino y vespertino el Centro Escolar María de los Ángeles Cajina Rojas atendiendo la modalidad de Educación Primaria, y por la noche en el mismo lugar el Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios atendiendo la modalidad de Educación Secundaria, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) de ese entonces, decide unificar ambos centros educativos bajo una sola administración docente y administrativa, originándose así el *Colegio Josefa Toledo de Aguerri # 1*.

Exactamente al entrar el proceso de autonomía escolar de los gobiernos neoliberales en los años 90' no podían existir dos colegios en un mismo centro, entonces se fusionó el colegio Ángel Valentino Barrio con el Centro Escolar María de los Ángeles Cajina Rojas, pasando a llamarse Colegio Josefa Toledo de Aguerri # 1 (M. Lanzas, 2018).

El profesor Adolfo Solórzano quien fungía como docente activo del colegio, atestigua este proceso de transición:

A partir del año 2000 estudiantes, docentes y administrativos del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios, pasan a ser parte de la plataforma del Instituto Josefa de Aguerri No.1. En el caso de la población estudiantil del Ángel Valentino Barrios, ya no se siguió ofertando en la modalidad nocturna, sino que se hizo un pilotaje y como la nocturna era complicado para los estudiantes y docentes, entonces como alternativa se dio apertura en la modalidad dominical (A. Solórzano, 2018).

Desde entonces, el colegio Josefa Toledo de Aguerri #1 se encuentra ubicado en el barrio Ariel Darce (La Fuente) de Managua atendiendo a actualmente una población estudiantil de 1,502 (mil quinientos dos estudiantes) en todas sus modalidades: Preescolar, Primaria Regular y Primara extra edad en turno matutino (con 22 docentes), Secundaria regular en el turno vespertino (con 19 docentes), y Secundaria a distancia en el turno sabatino y dominical (con 10 docentes); siendo así muy destacado por sus grupos de ballet, equipos deportivos y por sus destacadas participaciones en concursos a nivel distrital, municipal, departamental y nacional.



Figura 3. Logo del Colegio Público Josefa Toledo de Aguerri #1

Las huellas de la historia provenientes del Ángel Valentino Barrios no desaparecen actualmente en el Josefa Toledo de Aguerri #1, en este colegio se atiende a estudiantes provenientes de barrios como La Fuente, Pablo Úbeda, 18 de Mayo, Walter Ferreti, Adolfo Reyes y Reparto Schick, y también a estudiantes que proceden de municipios y barrios lejanos como La Concepción, Masaya, Ciudad Belén, Villa Reconciliación, Ciudad Sandino, los cuales son hijos de comerciantes del cercano mercado municipal Roberto Huembes, quienes matriculan a sus hijos en este centro por la cercanía a sus negocios.

CONCLUSIONES

En la memoria histórica del Instituto Nocturno Ángel Valentino Barrios descansan centenares de anécdotas, experiencias, aprendizajes y lecciones de vida y académicas que solamente sus estudiantes pueden atestiguar. Esta historia, que se desarrolla entre el anhelo incesante de una generación sin oportunidades y entre las condiciones precarias y desfavorables que ofrecía un adolecido contexto, demuestra que los sueños son un reto flagrante incubados con coraje, osadía e intrepidez, pues sus relatores dejan al descubierto que la inseguridad, la delincuencia y la pobreza no fue una limitante, pues ellos solamente querían estudiar. Es importante destacar que, de acuerdo a los testimonios de estudiantes egresados, hay egresados del Instituto Nocturno "Ángel Valentino Barrios" que han logrado ingresar a la universidad y culminar sus carreras, logrando ocupar cargos de interés social en Instituciones del Estado.

Cabe destacar la importancia del uso de técnicas orales para la recopilación de información, éstas permitieron conocer desde distintas perspectivas todo lo concerniente a la historia del colegio, y la recopilación de fuentes escritas permitieron corroborar y situar en el tiempo con más precisión, los hallazgos obtenidos mediante las fuentes orales. Esta triangulación de información fue propicia para brindar aportes objetivos en cuanto al proceso histórico del Instituto Nocturno.

Finalmente, es de hacer notar que la recuperación de la memoria histórica de los centros educativos es una

tarea esencial que no solamente debe ser ejercida por investigadores provenientes de disciplinas como la historia y la antropología, sino que esta tarea también envuelve al profesorado de ciencias sociales, quienes pueden utilizar estos aportes con fines didácticos para el fortalecimiento de la identidad local e institucional, y para la promoción de valores como el cuidado del patrimonio histórico de los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, M. (2015). El proceso de investigación. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas* (pp. 118-127). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ra ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Fernández, S. y Rivera, Z. (2015). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la BCI. En *Introducción a los métodos y técnicas de investigación. Selección de lecturas* (pp. 88-117). Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: IDER.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6^{ta} ed.). México: McGRAW-HILL.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Perú: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Revista Guillermo de Uztariz*, (23/24):227-233.
- Martínez González, R. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: Guía Metodológica de Investigación para el Diagnóstico y Evaluación en los Centros Docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Rodríguez, A., Luque, R. y Navas, A. (2014). Usos y beneficios de la Historia Oral. *Reidocrea*, (3):193-200.
- Veras, E. (2010). Historia de vida ¿Un método para las ciencias sociales? *Cinta moebio*, (39):142-152.

REFERENCIAS DE ENTREVISTAS

- Espinoza, Lucrecia. (2018). Entrevista de C, Lanzas [Cinta de audio]. Proyecto Historia del Colegio Ángel Valentino Barrios, Managua.
- Lanzas, Claudia. (2018). Entrevista de O, Pravia [Cinta de audio]. Proyecto Historia del Colegio Ángel Valentino Barrios, Managua.
- Lanzas, Miriam. (2018). Entrevista de C, Lanzas [Cinta de audio]. Proyecto Historia del Colegio Ángel Valentino Barrios, Managua.
- Murillo, Fátima. (2018). Entrevista de J, Orozco [Cinta de audio]. Proyecto Historia del Colegio Ángel Valentino Barrios, Managua.
- Ordoñez, Jazmina. (2018). Entrevista de C, Lanzas [Cinta de audio]. Proyecto Historia del Colegio Ángel Valentino Barrios, Managua.
- Solórzano, Adolfo. (2018). Entrevista de J, Orozco y A, Díaz [Cinta de audio]. Proyecto Historia del Colegio Ángel Valentino Barrios, Managua.

Implementación de un entorno virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación de la asignatura “Histotecnología III”

Implementation of a virtual environment in the teaching-learning-research process of the subject “Histotechnology III”

Jose Antonio Nuñez Rodríguez¹
morfomicrouc@gmail.com

Gustavo Adolfo Merchor Manaure¹
gustavomerchor@hotmail.com

Recibido: 03 de noviembre de 2019, **Aceptado:** 03 de diciembre de 2019

RESUMEN

El presente estudio describe la experiencia en la implementación del entorno virtual de aprendizaje en la asignatura “Histotecnología III” del Departamento de Ciencias Morfológicas y Forenses de la Facultad de Ciencias de la Salud-Universidad de Carabobo, para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación de los estudiantes de la carrera de Histotecnología. Mediante un nivel descriptivo y un diseño explicativo secuencial, se obtuvo que el uso de los entornos virtuales de aprendizajes permite desarrollar competencias tecnológicas e investigativas cuando se complementan con las actividades presenciales, resaltando la importancia del diseño de recursos pertinentes que motiven a los estudiantes y promuevan la autogestión del conocimiento, el aprendizaje significativo y colaborativo. Los entornos virtuales deben abrir paso a una formación integral, apoyando la enseñanza presencial en beneficio del aprendizaje de las ciencias morfológicas y en particular de la histotecnología.

Palabras clave: aprendizaje significativo; aula virtual; estrategia de aprendizaje.

ABSTRACT

This study describes the experience in the implementation of the virtual learning environment in the subject “Histotechnology III” of the Department of Morphological and Forensic Sciences of the Faculty of Health Sciences-University of Carabobo, for strengthen the teaching-learning-research process of students in Histotechnology career. Through a descriptive level and a sequential explanatory design, it was obtained that the use of virtual learning environments allows to develop technological and research skills when complemented by face-to-face activities, highlighting the relevant resource design that motivates students and promotes self-management of knowledge, meaningful and collaborative learning. Virtual environments should open the way to comprehensive training, supporting face-to-face teaching for the benefit of learning from morphological sciences and in particular histotechnology.

Keywords: meaningful learning; virtual classroom; learning strategy.

¹ Departamento de Ciencias Morfológicas y Forenses. Escuela de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. Valencia. Venezuela.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Esteli.



INTRODUCCIÓN

La histotecnología se ha definido como una rama de la histología, la tecnología médica o la anatomía patológica, encargada de la obtención de cortes histológicos de muestras humanas, animales o vegetales. Para Cediel et al. (2009), estas técnicas tienen como fin conservar la relación estructural entre los diferentes tipos celulares y su medio, y al mismo tiempo realizar cortes muy fino de los tejidos, que permitan su análisis microscópico con fines diagnóstico, de investigación y docencia. Sin embargo, en la actualidad las técnicas histológicas se apoyan de los avances científicos y tecnológicos para el estudio de los tejidos y sus patologías.

Dentro de estas técnicas especializadas se encuentran la inmunohistoquímica, la inmunofluorescencia, la microscopia electrónica y la patología molecular. Por tal razón, en la asignatura Histotecnología III se incluye el aprendizaje de estas técnicas, en el cuarto semestre del pensum de estudio del Técnico Superior Universitario en Histotecnología que dicta la Escuela de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas de la Facultad de Ciencias de la Salud-Universidad de Carabobo. En su metodología los participantes tienen un rol protagónico para que desarrollen sus actividades en un ambiente adecuado durante seis horas semanales, las cuales deben ser vivenciales y reflexivas, con base en un aprendizaje significativo y colaborativo.

Por consiguiente, tanto la inmunohistoquímica como la inmunofluorescencia se basan en la determinación de antígenos, que van desde aminoácidos, proteínas o sus niveles de expresión hasta agentes infecciosos y poblaciones celulares específicas, mediante la utilización de anticuerpos. Durante este proceso, un anticuerpo se une a un antígeno específico, que luego se visualiza por métodos directos o indirectos por medio de una señal cromogénica o fluorescente respectivamente (Matos, et al., 2010; Manuel et al., 2018). Dentro de sus aplicaciones se destacan la caracterización de varios subtipos de tumores y su estirpe, si están localizados o es una lesión invasora, distinguir tumores metastásicos del tumor primario,

predecir la respuesta al tratamiento, entre otros, mediante marcadores tumorales (Zaha, 2014).

Por otra parte, la microscopia electrónica de transmisión es una técnica que utiliza un haz de electrones para obtener una imagen con mayor amplificación, el haz de electrones atraviesa la muestra (corte histológico ultrafino) permitiendo estudiar las características ultraestructurales de los tejidos con fines de diagnóstico o investigación (Chen, et al., 2012). Asimismo se pueden realizar técnicas de inmunomarcaje a nivel ultraestructural, con el objeto de ayudar al diagnóstico preciso de diversas patologías cuando no se puede lograr mediante el uso del microscopio óptico (Pant & Solez, 2013). Por último, la patología molecular hace uso de diversas técnicas para el diagnóstico, estudio de los mecanismos moleculares y predisposición al cáncer (Birner et al., 2016).

Debido a la amplia variedad de protocolos para estandarizar estas técnicas, así como el conocimiento de sus aplicaciones y limitaciones, la asignatura promueve la lectura crítica de las innovaciones y aplicaciones de las técnicas histológicas especiales, siendo un punto clave para introducir a los estudiantes en la búsqueda de artículos científicos, su análisis y posterior redacción de trabajos monográficos. Por consiguiente, la asignatura "Histotecnología III" requiere profundizar la lectura crítica de las innovaciones y aplicaciones de las técnicas histológicas especiales disponibles en bases de datos, siendo un factor que promueve la redacción de artículos monográficos.

Lo anterior permite que el estudiante adquiera los conocimientos sobre estas técnicas, sus limitaciones, aplicaciones e interpretación de resultados para garantizar el cumplimiento de los controles de calidad necesarios para un diagnóstico preciso por parte del médico o investigador. Por ejemplo, el desarrollo de estas competencias se apoya de los entornos virtuales de aprendizajes (EVA) y del uso del internet, con el objeto de ampliar las habilidades y destrezas para investigar, las cuales se complementan con las competencias teóricas y prácticas presenciales. Para Nóbile & Luna (2015), los EVA ofrecen una variedad

de propuestas dentro del ámbito de la educación superior, para incluir elementos de virtualidad en la dinámica educativa presencial.

Por su parte, Hiraldo (2013) considera que los espacios educativos alojados en la web ofrecen diversas ventajas, dentro de las cuales fomentan las interacciones didácticas, el proceso de enseñanza-aprendizaje (significativo y colaborativo) y la gestión del conocimiento, incluso el diseño del aula virtual puede hacer uso de todas las herramientas multimedia para garantizar lo anterior y ofrecerle al estudiante un espacio amigable. Es decir, el diseño de un aula virtual requiere de contenidos educativos digitalizados, tales como documentos, presentaciones, audios, vídeos, imágenes fijas o vectoriales, animaciones, videos tutoriales, entre otros. Estos contenidos darán soporte a las unidades didácticas y facilitarán el proceso de aprendizaje del estudiante, por lo cual debe ser seleccionado de manera cuidadosa considerando la diversidad funcional, las teorías del aprendizaje y las estrategias didácticas centradas en procesos, contempladas en el diseño instruccional.

Diversos autores han publicado experiencias en el diseño e implementación de aulas virtuales en el área de la histología e histotecnología, así como la incorporación de actividades interactivas las cuales fomentan el aprendizaje y permiten ampliar

los conocimientos adquiridos durante la actividad presencial, aprovechando las nuevas tecnológicas de la información y comunicación (TIC) (Fabro et al., 2010; Tapia et al., 2013; Núñez, 2016; Fabro, 2016; Díaz, et al., 2018; Donkin, et al., 2019). Sin embargo, estas actividades deben ser relevantes, pertinentes y amigables con el estudiante, con el fin de atrapar su atención, porque su objetivo es la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos e integración de nuevos conocimientos, con base en la información disponible en la web.

Al respecto, Rodríguez (2014) define la autogestión del conocimiento como el desarrollo de la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, contar con habilidades meta-cognitivas sobre los procesos cognitivos y su regulación y tener conocimientos significativos sobre los aspectos específicos de conocimiento ya estudiados, y sobre los que va a seguir construyendo nuevos saberes. Es decir, se debe formar un profesional que de manera autónoma sea capaz de gestionar sus conocimientos para aplicarlos en diferentes situaciones que se le presenten y los EVA han permitido desarrollar estas competencias junto al componente presencial, porque es la suma de ambas metodologías de aprendizajes para la formación integral del ser y mejorar la calidad del proceso educativo (Fig. 1).

Fig. 1: Potencial de los EVA en la enseñanza presencial, para el desarrollo de competencias tecnológicas e investigativas



Fuente: Elaboración propia

Por tal razón, el presente estudio tuvo como objetivo describir la experiencia en la implementación del entorno virtual de aprendizaje en la asignatura "Histotecnología III" del Departamento de Ciencias Morfológicas y Forenses de la Facultad de Ciencias de la Salud- Universidad de Carabobo, para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje-investigación de los estudiantes de la carrera de Histotecnología.

MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación se abordó bajo el enfoque mixto con un nivel descriptivo con el objeto de caracterizar el fenómeno e indicar sus rasgos más importantes, siguiendo la metodología propuesta por Núñez (2016) para la implementación y diseño de la asignatura "Histotecnología I", en la cual se diseñó el aula virtual a través del entorno virtual de aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Salud (EVA-FCS) de la Universidad de Carabobo, bajo la plataforma Moodle. Esta plataforma es un sistema de gestión de contenidos de aprendizajes para producir cursos basados en internet (Barrera, et al., 2016), en el caso particular la institución deja a criterio del docente el uso del aula virtual, aun cuando le ofrece la formación para su uso.

En consecuencia, se implementó el aula virtual con una población representada por 38 participantes de la asignatura Histotecnología III, perteneciente al cuarto semestre del pensum estudio de la carrera: Técnico Superior Universitario en Histotecnología, de la Escuela de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas de la Facultad de Ciencias de la Salud-Universidad de Carabobo, en el lapso académico 2017-I comprendido

entre febrero-julio del 2017. Durante el desarrollo del semestre, se recolectaron los datos mediante la observación directa de los participantes (acceso al aula virtual, entrega de actividades, participación en foros y aclaratoria de dudas en clases presenciales), al final del curso se realizó una retroalimentación sobre la opinión del uso del aula virtual (entrevista grupal), contrastando la información con los resultados finales en el desempeño de los participantes (porcentajes de aprobados y reprobados), siguiendo un diseño explicativo secuencial. En este diseño se parte de una fase cualitativa para construir una fase cuantitativa con el objeto de generalizar los resultados (Leal, 2015).

Descripción de la experiencia

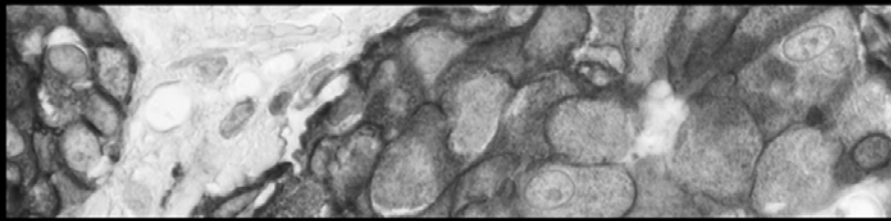
La implementación del aula virtual se desarrolló en varias etapas en lo concerniente al diseño y tratamiento de contenidos, así como el diseño de estrategias de aprendizajes y evaluación, formación de los estudiantes y ejecución del entorno virtual como se desglosa a continuación:

Primera etapa: Diseño del aula virtual y desarrollo de contenidos.

Se diseñaron las seis unidades por bloque, los cuales contenían: título de la unidad, una imagen, descripción de la unidad, objetivos, carpetas con los recursos, se crearon foros para aclarar dudas y mantener la comunicación con el grupo. Por otra parte, se incorporaron videos, simuladores y artículos científicos disponibles en la web, para complementar y reforzar las clases presenciales. (Fig. 2).

Fig. 2: Diseño de la Unidad II: Inmunohistoquímica, disponible en al aula virtual de la asignatura “Histotecnología III”

Unidad II: Inmunohistoquímica




La inmunohistoquímica (IHQ) es una técnica que permite detectar *in situ* componentes celulares y extracelulares a nivel proteico (antígenos) por medio de anticuerpos específicos (de ahí «inmuno»), empleando para ello sistemas de detección enzimáticos (por eso «histoquímica»).



Podrías responder las siguientes interrogantes:

- ¿Qué queremos evidenciar?
- ¿Qué utilizamos para determinar el Ag?
- ¿Cómo visualizamos la reacción?

Objetivos de la Unidad II:

- Conocer los fundamentos generales de la IHQ.
- Describir el esquema general de trabajo, aplicado en la IHQ.
- Establecer controles positivos y negativos.
- Interpretar los resultados obtenidos.

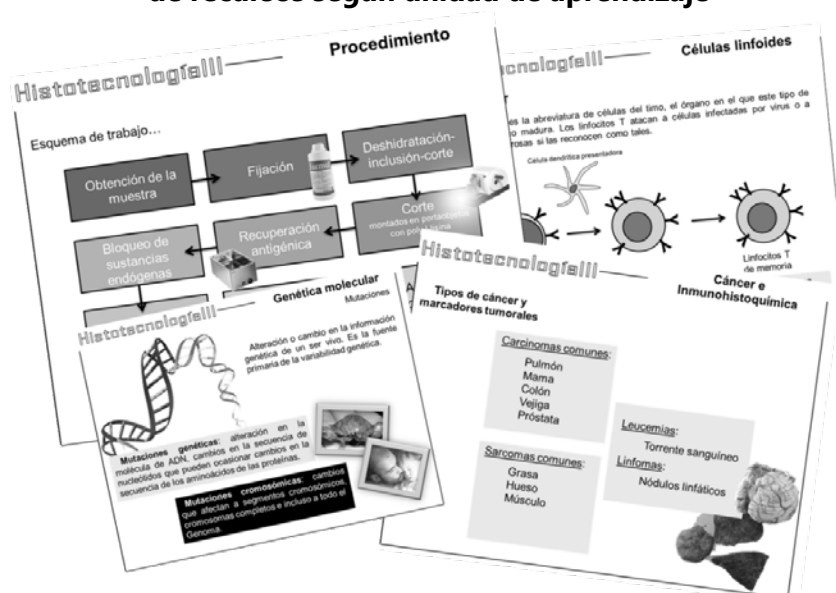
 Recursos Unidad II

-  Foro de dudas
-  Vídeo IHQ

En otras palabras, los contenidos presenciales fueron digitalizados (presentaciones y guías de estudio en formato pdf)(Fig.3),adicionalmente se diseñaron vídeos animados de las técnicas de inmunohistoquímica,

inmunofluorescencia, microscopia electrónica y patología molecular de acuerdo al contenido sinóptico de las seis unidades contempladas en la asignatura Histotecnología III.

Fig. 3: Imagen de la digitalización de clases presenciales mediante power point, disponible en la carpeta de recursos según unidad de aprendizaje



Segunda etapa: Desarrollo de estrategias de aprendizajes y evaluación para la asignatura Histotecnología III, mediante el EVA-FCS

Las estrategias utilizadas en el entorno virtual fueron:

- Revisión de las presentaciones y guías didácticas.
- Visualización de vídeos.
- Uso de los simuladores, para aplicar los conocimientos teóricos.
- Lectura de artículos científicos relacionados a las unidades temáticas.
- Foros asincrónicos para aclarar dudas.

Para las evaluaciones virtuales se trabajó mediante:

- Foros asíncronos (estudios de casos).
- Mapas mentales.
- Mandalas educativos.
- V de Gowin.
- Redacción de artículos monográficos.

El resto de las actividades se evaluaron de manera presencial (examen escrito y seminarios).

Tercera etapa: Formación de los estudiantes

Los estudiantes tenían experiencia previa en el uso del EVA-FCS, debido a las asignaturas Histotecnología I y II. Sin embargo, los estudiantes inscritos en la asignatura recibieron al inicio del semestre una inducción al uso de la plataforma y esquema de evaluación. Adicionalmente, se enseñaron herramientas para la búsqueda de artículos en revistas de libre acceso para fomentar la cultura investigativa a nivel documental. También se recomendó ingresar constantemente al aula virtual e ir siguiendo las unidades, recursos y foros disponibles en la misma, para afianzar los contenidos teóricos y cumplir con las evaluaciones asignadas.

Cuarta etapa: Ejecución del entorno virtual de aprendizaje en la asignatura Histotecnología II, como apoyo a la docencia presencial

El inicio del entorno virtual tuvo lugar después de la clase inaugural y formación de los estudiantes. Durante la segunda semana de clase se inició la primera unidad: Fundamentos de inmunología, con una duración de

una semana para revisar los contenidos disponibles (lecturas y vídeos) y proceder a iniciar una discusión guiada mediante el uso del foro (comunicación asincrónica). La experiencia desarrollada conjugó: las clases presenciales y el aula virtual, así como el componente práctico. Posteriormente, se siguió con cada unidad según calendario del plan de trabajo docente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Entorno Virtual de Aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Salud (EVA-FCS), en los últimos años ha sido una herramienta muy útil al complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo la virtualidad (autogestión del conocimiento por parte del estudiante), en relación con el componente presencial. Por lo general, el EVA-FCS ha permitido subir las guías de aprendizajes, publicar notas, crear espacios para la discusión de casos problemas y dudas, así como asignar evaluaciones dentro del componente teórico. Sin embargo, se ha observado que muchos docentes no están aprovechando las ventajas que brinda esta herramienta.

Por ende, en el caso particular de la asignatura Histotecnología III una vez diseñada e implementada el aula, el material estuvo disponible las 24 horas del día, los estudiantes refirieron que este les permitió repasar los contenidos visto en clases, mientras que los enlaces a los buscadores les facilitó localizar artículos científicos innovadores en el área de la inmunohistoquímica, inmunofluorescencia, microscopía electrónica o patología molecular, según su afinidad. Por otro lado, las dudas en relación a las asignaciones y los artículos científicos fueron aclaradas mediante foros y mensajería interna, sin esperar la semana siguiente para aclarar las dudas de manera presencial, siendo un canal de comunicación estudiantes-docentes-estudiantes efectivo.

Durante el inicio del semestre el 100% de los estudiantes tenían experiencia previa mediante el uso del EVA-FCS; sin embargo, la innovación en esta asignatura fue la incorporación de buscadores de artículos de revistas de libre acceso, por tal

razón solo el 7,8% de los estudiantes habían tenido experiencias previas en la búsqueda y lectura de artículos científicos. Por consiguiente, al nivelar a los estudiantes en las competencias tecnológicas e investigativas, el uso de las tecnologías educativas mejoró los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del logro de las competencias plasmadas en la unidad curricular. Es decir, dotar al estudiante de estas herramientas complementarias permite introducir nuevas competencias que favorecen la autogestión del conocimiento.

En relación con el ingreso al aula virtual, visualización y descarga de los recursos digitales, el 81,5% de los estudiantes estuvieron activos durante todo el semestre, el resto no cursó la asignatura (deserción durante el curso). Los estudiantes manifestaron que el EVA-FCS era fácil de utilizar debido a las experiencias en las asignaturas anteriores, considerando que fue muy útil seguir con esta estrategia y el contenido disponible en el aula facilitó el aprendizaje de los fundamentos básicos de las técnicas especiales para el estudio de los tejidos, con el objeto de comprender los artículos científicos y su posterior aplicación en el componente práctico.

Considerando estos 31 participantes, el 100% consideró pertinente la disponibilidad de los descargables de las clases, guías didácticas y los vídeos animados; por otro lado, el 80,6% usó los simuladores, el 67,7% consideró interesante los buscadores de artículos científicos. Sin embargo, el 32,3% manifestó dificultad para utilizar los buscadores, discriminar entre la bibliografía relevante, dificultad con el idioma inglés y dificultad en la comprensión de las metodologías y resultados. Lo anterior se debía al rechazo de experiencias nuevas y el tiempo de inversión para leer los artículos, ciertamente son competencias que requieren dedicación y en un semestre no se desarrollan en su totalidad, por ende se deben seguir reforzando en otras asignaturas y posteriormente en su ejercicio profesional. Como afirman Tarrés et al. (2008), la investigación es un proceso activo que, en complejidad y responsabilidad crecientes, comprende la adquisición progresiva de competencias (conocimientos, actitudes, hábitos y habilidades) ligadas a ella.

Es decir, el uso de los EVA como un complemento de las clases presenciales, crea hábitos y habilidades de manera progresiva, porque estas actitudes y aptitudes son desarrolladas y posteriormente fortalecidas a medida que se implementan los EVA en otras asignaturas (Ávila y Samar, 2011). Para tales fines, los docentes deben ser activos en la publicación de contenidos, seguimiento y comunicación con sus estudiantes (sincrónica o asincrónica), para aclarar dudas y motivarlos. Por consiguiente, el uso de los EVA permite que el estudiante haga uso de su tiempo fuera de las clases presenciales para la autogestión del conocimiento, con el objeto que el estudiante asimile los contenidos a su ritmo y refuerce lo aprendido en clases. Para Romanut et al. (2016), el uso de los EVA en la docencia presencial, se vuelve imprescindible para completar con éxito los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, el EVA-FCS ofreció recursos para el aprendizaje de los marcadores tumorales y el estudio de las técnicas especiales para el diagnóstico de neoplasias. Por tal razón, la implementación del EVA fue necesario para garantizar el apoyo del contenido presencial, para tales fines se realizaron actividades de evaluación para analizar la visión que tenían los estudiantes sobre los contenidos y su comprensión, posterior a su estudio. Dentro de estas actividades, el estudio de casos mediante los foros asíncronos tuvo un 100% de aceptación, manifestando que eran necesarios para aclarar dudas de manera colaborativa y hallar soluciones a los diversos problemas que podrían enfrentar en su ejercicio profesional.

Lo anterior se fundamenta en la necesidad de una formación integral del profesional de la histotecnología, las instituciones de educación superior en algunos casos no cuentan con los equipos necesarios para el estudio de los tejidos, por ejemplo para realizar una inmunofluorescencia o diagnósticos moleculares, por tal razón los EVA pueden ofrecer una alternativa mediante simuladores y vídeos demostrativos. El aprendizaje de estas nuevas técnicas es esencial en la sociedad del conocimiento, ofrecerles a los estudiantes una lectura crítica mediante diversas publicaciones, los aproxima a los avances tecnológicos en el área de la anatomía patológica.

En relación con las actividades de evaluación mediante el uso del EVA, Garzón & Quiroga (2018) afirman que el uso de estas estrategias le permite al estudiante desarrollar habilidades que no habían sido del todo desarrolladas en el proceso de formación presencial, porque no existía el proceso de asimilación del contenido y desde su casa ellos pueden ir a su ritmo. Es decir, el estudiante es el protagonista de su proceso de aprendizaje y al hacer uso del EVA podrá razonar y analizar la información recibida, materializando su reflexión y construcción del conocimiento en el producto consignado en la evaluación asignada (mapa mental, V de Gowin, entre otros).

Siguiendo con las evaluaciones, el mapa mental tuvo un 100% de aceptación. Manifestaron que eran sencillos de realizar y la creatividad permitía personalizar los conocimientos según el nivel de comprensión de cada estudiante. Por otro lado, el uso de "mandalas educativos" tuvo un 90,3% de aceptación posterior a su realización, al inicio era algo desconocido y manifestaron un rechazo. Sin embargo, al realizar la actividad se divertieron diseñando el "mandala" y posteriormente organizando la información sobre el mismo.

No obstante, la V de Gowin tuvo un 64,5% de aceptación debido a la complejidad de plasmar la información en un formato nuevo para los estudiantes. Sin embargo, todas las actividades reforzaron el contenido teórico para dar inicio a la redacción de artículos monográficos, la cual tuvo un 77,4% de aceptación. Los estudiantes manifestaron dificultad para expresar sus ideas y seguir normas. Por último, en el 87% de los casos, esta actividad dio paso a su posterior informe monográfico para optar al título de T.S.U. en Histotecnología.

En síntesis, considerando los recursos y las evaluaciones propuestas en este diseño e implementación del EVA de la asignatura Histotecnología III, es importante citar lo expresado por Rodríguez (2014) donde se resalta que los objetivos guían la elección de los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los estudiantes y los sistemas de evaluación, lo que hace necesario combinar distintos métodos para potenciar

el aprendizaje significativo. Lo anterior, destaca la necesidad de crear espacios innovadores que propicien la generación de conocimientos y la colaboración entre estudiantes para aprender haciendo. Las instituciones de educación superior deben aprovechar sus recursos y desarrollar competencias para formar profesionales competitivos.

Por ejemplo, la motivación fue un factor importante para avanzar en la redacción de artículos monográficos, pero los EVA ofrecieron la vía más expedita para lograrlo. Incluso, apoyar a los estudiantes en la redacción de artículos monográficos les confiere seguridad para desarrollar sus propias investigaciones. Debido a los avances tecnológicos los profesionales de la Histotecnología requieren una constante actualización. Siendo importante destacar que los EVA requieren una serie de recursos y actividades para volver el aula un espacio atractivo al estudiante y dotarlo de todas las estrategias andragógicas para su formación.

Por último, se debe precisar que los EVA requieren unos recursos y actividades, pero no se puede dejar a un lado la importancia del seguimiento por parte de los docentes para minimizar el rechazo de los estudiantes hacia la tecnología y la investigación de los diversos recursos disponibles en la web, también requiere que el docente guíe el proceso y motive al grupo para lograrlo. Por tal razón, se debe integrar las TICs dentro del campo educativo, acorde a las necesidades tanto de estudiantes como de las competencias que requiere cada asignatura, incluso ofreciendo recursos para atender los estilos de aprendizajes y las diversidades funcionales que puedan presentar los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los estudiantes consideraron que el uso del EVA facilitó el aprendizaje de los diversos contenidos, sin embargo refirieron que al inicio fue difícil asimilar el contenido de la asignatura y la búsqueda de artículos especializados en la web. Por ende, resaltaron la importancia del seguimiento de los docentes de la asignatura mediante la plataforma virtual, porque

permitió aclarar dudas fuera del horario de clases, necesario cuando se inicia un proceso de investigación el cual genera muchas dudas.

En segundo lugar, los estudiantes consideran que el uso del EVA garantizó una formación de calidad mejor a la educación tradicional, porque los docentes estaban disponibles la mayor parte del tiempo, disminuyendo la ansiedad e inseguridad al momento de redactar trabajos monográficos. Por tal razón, es importante que los docentes adquieran las competencias que ofrecen las TICs, para ofrecer métodos de enseñanza más flexibles en tiempo y espacio para permitir que el estudiante adapte a su ritmo la lectura crítica de artículos científicos, siendo una formación centrada en el estudiante.

Asimismo, el EVA permitió reforzar y complementar el componente teórico-práctico presencial, conocer nuevas técnicas y avances científicos necesarios para el ejercicio de su profesión, formando profesionales competitivos que dominan su área y son parte de la sociedad del conocimiento. En lo particular, la motivación hacia el uso de la tecnología se debe a las actividades de casos problemas, el estudiante realmente debe leer y comprender la información para lograr dar una respuesta que solucione el problema planteado, por tal razón, los EVA deberían utilizarse para promover el pensamiento crítico, optimizando el uso de la tecnología en estrategias dirigidas al aprender-haciendo.

Por otra parte, los EVA permiten ofrecer una alternativa al déficit tecnológico que posee la institución en materia de equipos para el estudio de los tejidos a nivel inmunohistoquímico y de patología molecular, por ende a través de videos y análisis de artículos, se garantiza la enseñanza y aprendizaje de estas técnicas. Por tal razón, se debe aprovechar la plataforma tecnología que ofrece la facultad para el diseño e implementación de aulas virtuales en todas las asignaturas de la carrera, siendo necesarias continuar con la formación y promover la motivación del personal docente para su integración y ofrecer un diseño curricular acorde al cambio vertiginoso que enfrenta la educación superior.

Por último, es imperioso mencionar que los recursos pueden ser reutilizados, pero estos requieren una constante revisión y actualización, porque pueden quedar desfasados con los avances. Por ende, cada cierto tiempo los docentes deben actualizar sus recursos, rotar estrategias de evaluación según el diagnóstico realizado al grupo y las necesidades del grupo, porque son factores que influyen sobre los resultados favorables en el proceso educativo, sugiriendo sacar al estudiante de su área de confort para que sea capaz de generar conocimiento y aplicarlo en la resolución de problemas, asimismo promover el aprendizaje significativo y colaborativo. Es decir, la autoevaluación debe garantizar cambio en beneficio de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias morfológicas y en particular de la histotecnología. Todos estos recursos buscan complementar la formación, no sustituyen las enseñanzas presenciales, pero garantizar un espacio para la reflexión, la gestión del autoconocimiento y el desarrollo de competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. y Samar, M. (2011). Proyecto histología virtual: ODONTOWEB. *International Journal of Odontostomatology*, 5(1), 13-22.
- Barrera, A., Peña, I. y Peña, M. (2016). Diseño e implementación de un entorno virtual de aprendizaje utilizando la plataforma educativa MOODLE. Estudio de caso: Asignatura Ergonomía. Universidad de Cienfuegos, Cuba. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 8(2), 33-40.
- Birner, P., Prager, G. & Streubel, B. (2016). Molecular pathology of cancer: How to communicate with disease. *ESMO Open*, 1(5), e000085.
- Cediel, J.; Cárdenas, M.; García, A.; Chuaire, L.; Payán, C.; Villegas, V. y Sánchez, C. (2009). *Manual de histología, tejidos fundamentales*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Che, X., Zhenh, B. & Liu, H. (2011). Optical and digital microscopic imaging techniques and applications in pathology. *Analytical Cell Pathology*, 34(1-2), 5-18.
- Díaz, Y., Bertona, M. y Cabagna, M. (2018). Propuesta de actividad virtual complementaria a la enseñanza presencial de histología en la carrera de Licenciatura

- en Nutrición. Morfovirtual 2018, Convención Internacional de Ciencias Morfológicas. *Cuarto Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas*, 13p. Recuperado de <http://www.morfovirtual2018.sld.cu/index.php/morfovirtual/2018/paper/view/321/545>
- Donkin, R., Askew, E. & Stevenson, H. (2019). Video feedback and e-learning enhances laboratory skills and engagement in medical laboratory science students. *BMC Medical Education*, 19(1), 310.
- Fabro, A., Gómez, P. y Costamangna, A. (2010). Propuesta b-learning para la enseñanza de anatomía e histología. *Revista FABICIB*, 14, 56-69.
- Fabro, A. (2016). Enseñar y aprender ciencias morfológicas mediante entornos virtuales. *Morfovirtual 2016, Tercer Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas*. 12p. Recuperado de <http://www.morfovirtual2016.sld.cu/index.php/Morfovirtual/2016/paper/view/224>
- Garzón, H. y Quiroga, J. (2018). Diseño e implementación de una propuesta didáctica por medio de la utilización de herramientas virtuales para el aprendizaje de inmunología en enfermedad periodontal. *Acta Odontológica Colombiana*, 8(2), 59 – 71.
- Leal, Y. (2015). Ambiente virtual de aprendizaje en el área de matemáticas en modelo flexible postprimaria grados sexto y séptimo, para fortalecer el trabajo colaborativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 47-59.
- Manuel, S., Johnson, B., Frevert, C. & Duncan, F. (2018). Revisiting the scientific method to improve rigor and reproducibility of immunohistochemistry in reproductive science. *Biology of Reproduction*, 99(4), 673-677.
- Matos, L., Trufelli, D., de Matos, M. & da Silva, M. (2010). Immunohistochemistry as an important tool in biomarkers detection and clinical practice. *Biomark Insights*, 5, 9-20.
- Nóbile, C. y Luna, Á. (2015). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de la Plata. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes. *INNOEDUCA, International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 3-9.
- Núñez, J. (2016). Implementación del entorno virtual de aprendizaje en la asignatura "Histotecnología III", como apoyo a la docencia presencial. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 10(1), 11-24.
- Pant, A. & Solez, K. (2013). The role of electron microscopy in Kidney lesions: A review of its diagnostic importance. *Journal of Pathology of Nepal*, 3, 411-415.
- Rodríguez, L. (2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología. *Revista Digital Universitaria*, 15(11), 1-16.
- Romanut, M., González, A. y Madoz, C. (2016). Asistente virtual para la utilización de herramientas de trabajo colaborativo en entornos educativos en línea. *XI Congreso de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, 403-412.
- Tapia, G., Gutiérrez, C. y Bologna, R. (2013). Uso de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. Su impacto en el rendimiento académico exitoso en Histología. *Revista Material Didáctico Innovador, Nuevas Tecnologías Educativas*, 9(2), 9-15.
- Tarrés, M., Montenegro, S., D'Ottavio, A. y García, E. (2008). Lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-8.
- Zaha, D. (2014). Significance of immunohistochemistry in breast cancer. *World Journal of Clinical Oncology*, 5(3), 382-392.

DOI: <https://doi.org/10.5377/farem.v0i32.9228>
<https://rcientificaesteli.unan.edu.ni>

Relaciones de correlación entre los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí en el periodo 2013-2016

Correlation relationships between elements that affect the quality of academic performance and emotional competencies in the students of FAREM-Estelí during the period 2013-2016

Damaris Rodríguez Peralta¹
dacareduar20@yahoo.es

María Dolores Álvarez Arzate²
alvarez.antropologa@gmail.com

Recibido: 06 de agosto de 2019, **Aceptado:** 03 de septiembre de 2019

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito mostrar resultados estadísticos encontrados en la investigación sobre calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí en el periodo 2013-2016, en relación a los elementos que inciden en la calidad del rendimiento académico y las competencias emocionales en los y las estudiantes, con el propósito de generar discusión y reflexión que contribuya a la elaboración de una propuesta psicoeducativa que oriente a la mejora de la calidad del rendimiento académico y desarrollo de competencias emocionales en los y las estudiantes universitarios. La investigación se ubica en el marco del paradigma socio crítico de la investigación, con el método hipotético deductivo, y por la relación entre variables de tipo correlacional, desde un enfoque mixto en el que se integran métodos cualitativos y cuantitativos, siendo este último el que forma parte de los resultados. El artículo presenta: introducción, marco teórico, material y método, análisis de resultados, conclusiones, bibliografía.

Palabras clave: calidad; rendimiento académico; competencias emocionales; elementos.

ABSTRACT

This article aims to show statistical results found in the research based on the quality of academic performance and its relationship to emotional competencies in the students of FAREM-Estelí during the period 2013-2016, in relation to elements that affect the quality of academic performance and emotional competencies in students, with the aim of generating discussion and reflection that contributes to the development of a psycho-educational proposal that will guide the improvement of quality of academic performance and development of emotional skills in the students. The research is based on the framework of the critical socio paradigm of research, with the deductive hypothetical method, and by the relationship between variables of correlational type, from a mixed approach in which qualitative and quantitative methods are integrated, which is part of the results. The article presents: introduction, theoretical framework, material and method, analysis of results, conclusions, bibliography.

Keywords: quality; academic performance; emotional skills; elements.

1 Docente UNAN-Managua, Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7435-1282>

2 Docente UNAN-Managua. Facultad Humanidades y Ciencias Jurídicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6836-1318>

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los más importantes resultados estadísticos de la investigación calidad del rendimiento académico y su relación con las competencias emocionales en estudiantes de la FAREM-Estelí en el periodo 2013-2016. El trabajo responde a la necesidad de contribuir con la elaboración de una propuesta psicoeducativa para el desarrollo de competencias emocionales en universitarios, tomando en cuenta la correlación entre dichas competencias y el rendimiento académico.

La educación superior en América Latina experimentó, en la década de 1990, un marcado interés por la calidad educativa, al reconocer en ella la principal herramienta para responder a las exigencias y demandas educativas en un contexto evidente por desafíos propios del proceso de la internacionalización.

En el marco de la globalización, la educación superior en América Latina enfrenta la necesidad de una convergencia y articulación de sus sistemas, así como la construcción y consolidación del espacio latinoamericano de educación superior, que son importantes desafíos ante la fragmentación, diversificación institucional y disparidad que se presenta en la educación superior desde la década de 1990. (Garbanzo Vargas, 2007)

El tema de calidad de la educación es bastante complejo por referirse a éste con estándares objetivos de evaluación, en el que se toma principalmente en cuenta las calificaciones de los estudiantes en términos de aprobados o reprobados, dejando de lado otros elementos subjetivos del rendimiento académico que pueden estar ligados a estos resultados.

Desde nuestro contexto universitario, se realizan distintas acciones a nivel de planes de estudios, programas, formación profesional, capacitaciones, sin embargo, la educación superior en Nicaragua tiene grandes retos, que conllevan a realizar transformaciones en los procesos educativos, que permita dar respuestas a las necesidades de una sociedad cada vez más competitiva.

A pesar de todos los esfuerzos que se han venido realizando en el tema en cuestión, las universidades necesitan estar preparadas para enfrentar estos retos que acompañan los avances, científicos, tecnológicos, políticos y culturales del mundo moderno orientados a satisfacer las necesidades educativas actuales.

MARCO TEÓRICO

Abordar el tema de rendimiento académico, desde un enfoque multicausal conlleva a tomar en cuenta los distintos elementos a nivel interno y externo, que pueden influir en el resultado académico de los estudiantes. Según Garbanzo (2007) existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico que pueden ser de orden social, cognitivo y emocional. (Garbanzo Vargas, 2007, pág. 47)

El rendimiento académico es un factor fundamental para valorar la calidad educativa. Al respecto Vélez y Roa (2005), lo ha definido como el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno. Desde un punto operativo, este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que, en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias perdidas del cupo (mortalidad académica) o deserción. (Vélez & Roa, 2005)

En los factores personales/académicos se incluyen aquellos factores de índole personal como la motivación y el auto concepto cuyas interrelaciones se pueden producir en función de variables subjetivas (Garbanzo Vargas, 2007, pág. 47). Esto explica la autoevaluación de la propia capacidad del individuo para cumplir una determinada tarea cognitiva, su autopercepción sobre su capacidad y habilidades intelectuales como competencia cognitiva y aquellos elementos objetivos como determinantes académicos entre los que se encuentran: La autopercepción académica, año en que cursa, edad, sexo, procedencia.

La delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los

expertos. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales. (Bisguerra & Pérez, 2007, pág. 61)

Goleman (1996), afirma que las competencias emocionales son habilidades aprendidas y el hecho de poseer una buena conciencia social o de ser hábil en la gestión de las relaciones no garantiza el dominio del aprendizaje adicional requerido para relacionarse diestramente o solucionar un conflicto. Dicho de otro modo, las capacidades subyacentes a la inteligencia emocional (IE) son una condición necesaria, aunque no suficiente para evidenciar una determinada competencia.

En el presente artículo se considerará la relación de las siguientes competencias: Conocimiento de las propias emociones, control de las emociones, automotivación, autoconfianza, y relaciones interpersonales

MATERIALES Y MÉTODOS

Se utilizó el paradigma mixto con predominio cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional y analítico. Los resultados que se presentan se obtuvieron a través de la técnica de encuesta, para ello se diseñó un instrumento el cual se presentó a un grupo de expertos para su validez; también se utilizó el método de consistencia interna del instrumento conocido como Coeficiente Alfa de Cronbach, de acuerdo con George y Mallery (2003). Éste permite estimar la fiabilidad del instrumento a través de un conjunto de ítems que, se espera midan el mismo constructo o dimensión teórica. En el presente estudio el Alfa de Cronbach dio como resultado 0.712. Según Oviedo y Campo (2005), un valor del Alfa de Cronbach, entre 0.70 y 0.90, indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional. (González & Pazmiño, 2015, pág. 65).

De acuerdo a la naturaleza de cada una de las variables, se realizaron los análisis descriptivos de las variables

nominales y/o numéricas, entre ellos: estadísticas descriptivas según cada caso. Además, se realizaron gráficos del tipo: pastel, barras, cajas y bigotes, que describen en forma clara y sintética la respuesta de variables numéricas.

Así mismo, se realizaron los análisis de contingencia pertinentes, para todas aquellas variables **no** paramétricas, a las que se les aplicó la prueba de correlación no Paramétrica V de Cramer y prueba de correlación de gamma los cuales permiten demostrar la correlación lineal entre variables de categorías, mediante la comparación de la probabilidad aleatoria del suceso, y el nivel de significancia preestablecido para la prueba entre ambos factores, de manera que cuando $p \leq 0.05$ se estará rechazando la hipótesis nula planteada de $p = 0$.

El estudio se realizó en dos momentos. En el primer momento se caracterizó la población estudiantil de FAREM- Estelí 2016, pertenecientes al plan de estudios 2013 y 2016, y en el segundo momento se realizó un análisis para identificar la relación entre el rendimiento académico y competencias emocionales de los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN Managua, FAREM Estelí.

Población y muestra

Para el estudio se incluyeron estudiantes de 20 carreras de los turnos matutino, vespertino, nocturno y sabatino de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM- Estelí). El cálculo del tamaño de la muestra se realizó a partir de la población de 3,503 estudiantes y mediante el muestreo probabilístico estratificado. Se utilizó, el método de Mounch Galindo (1996), y se determinó que el tamaño de muestra representativo era de 317 estudiantes, el cual parte del supuesto de aleatoriedad, es decir que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad para ser seleccionado en la muestra, al ser estratificado se divide la población en subgrupos o estratos y se selecciona una muestra aleatoria dentro de cada uno.

Instrumento

Para medir la relación del rendimiento académico con las competencias emocionales se aplicó una encuesta a 317 estudiantes de FAREM- Estelí, la cual consta de 5 ítems que recogen aspectos demográficos, 17 ítems que miden aspectos académicos y 24 ítems que miden competencias emocionales a través de una escala tipo Likert.

En el estudio se tomaron en cuenta 20 carreras ofertadas en la Facultad Regional Multidisciplinaria FAREM Estelí: Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Banca y Finanzas, Ciencias Sociales, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Ciencias Naturales, Contaduría Pública y Finanzas, Diseño Gráfico y Multimedia, Economía, Inglés, Ingeniería en Energías Renovables, Ingeniería Ambiental, Ingeniería industrial, Ingeniería Agroindustrial, Lengua y literatura Hispánica, Medicina, Mercadotecnia, Psicología, Pedagogía Mención en Educación Infantil, y Trabajo Social.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente artículo los resultados se presentan a través de análisis estadísticos en relación a los elementos personales académicos y los factores emocionales. Se ha empleado el análisis descriptivo, de contingencia del coeficiente de correlación de gamma y prueba estadística de asociación V de Cramer; tomando en cuenta las siguientes variables: Edad, sexo, procedencia, mis sentimientos influyen en mi rendimiento académico, cuando me enojo actúo con rudeza, , me pongo nervioso cuando tengo que hablar en público, mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico, hábitos de estudio, para sentirme seguro/a necesito que otras personas vean con buenos ojos lo que hago o digo, estoy insatisfecho con migo mismo/a, me desanimo cuando algo no me sale bien, en el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros, mi poca participación en clase influye en mi rendimiento académico, percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general.

Todos los análisis se han realizado mediante el paquete estadístico SPSS versión 21

Con relación a los resultados

Elementos personales/ académicos y demográficos de los participantes, en la figura 1, se presenta el gráfico de caja y bigotes, que permite interpretar un rango intercuartílico (Q3 - Q1) que acumula el 50 % centrado de la edad de los estudiantes de FAREM- Estelí, entre 19 y 23 años. En el Q1 se acumula el 25% de la edad de los estudiantes con menor edad por debajo de 19 y en el Q4 se acumula el 25% de las edades de los estudiantes con mayor edad por encima de 29.

En relación al sexo el 38.4% de los participantes son del sexo masculino y el 61.5% son del sexo femenino, lo que indica que en su mayoría son mujeres (figura 2). La mayoría de los participantes son de procedencia urbana (78.8%) y un 21% son de procedencia rural, los que proviene de municipios de Matagalpa, Jinotega y Nueva Segovia y otros.

Las carreras que muestran mayor participación en la encuesta se encuentran las carreras de Administración de Empresa, Contaduría Pública y Finanzas e inglés.

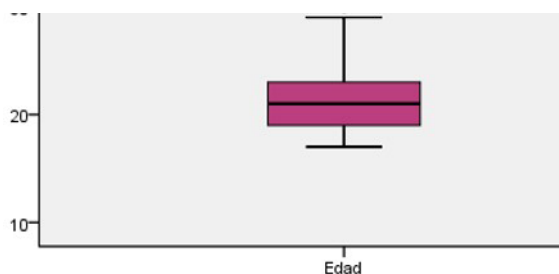


Figura 1. Edad de los estudiantes

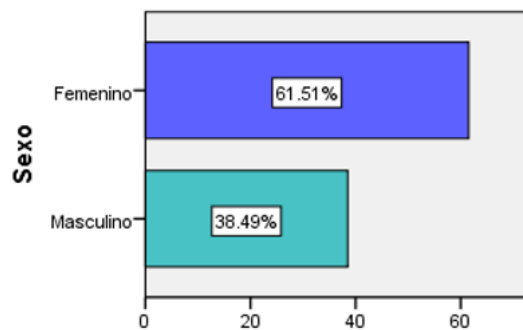


Figura 2. Sexo de los estudiantes

Caracterización de las competencias emocionales

De acuerdo con Goleman (1998), las competencias emocionales se agrupan en conjuntos, cada uno de los cuales está basado en una capacidad subyacente de la inteligencia emocional, capacidades que son vitales si las personas quieren aprender las competencias necesarias para tener éxito en su trabajo. Si carecen de habilidades sociales, por ejemplo, serán incapaces de persuadir o inspirar a los demás, de dirigir equipos o de catalizar el cambio. En caso de que tengan poca conciencia de sí mismos, por ejemplo, no serán conscientes de sus propios puntos flacos y, en consecuencia, carecerán de la suficiente confianza que sólo puede derivarse de la seguridad en la propia fortaleza (Goleman, 1998, pág. 20). En este sentido las competencias emocionales de los estudiantes de FAREM-Estelí se agrupan en: conocimiento y control de las emociones, Motivación, autoestima (autoconfianza) y relaciones interpersonales.

Conocimiento y control de emociones

Reconocer las propias emociones y sentimientos, así como sus efectos es parte de la consciencia emocional, la mayoría de los estudiantes reconocen emociones relacionadas al rendimiento académico el 31.23% y el 21.14% se encuentran totalmente de acuerdo y muy de acuerdo respectivamente (Figura 3).

En la figura 4 se observa un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes (43.5%), dividido en sus respuestas en relación al control de las emociones.

Para Bisguerra y Pérez (2007), los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados; esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad, ira, violencia, comportamientos de riesgo, tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades (Bisguerra & Pérez, 2007).

Mis sentimientos influyen en mi rendimiento académico

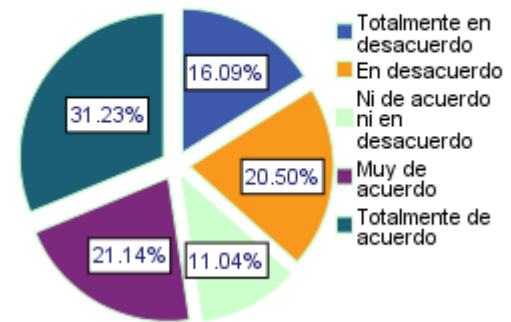


Figura 3. Conocimiento de emociones

Cuando me enojo actúo con rudeza

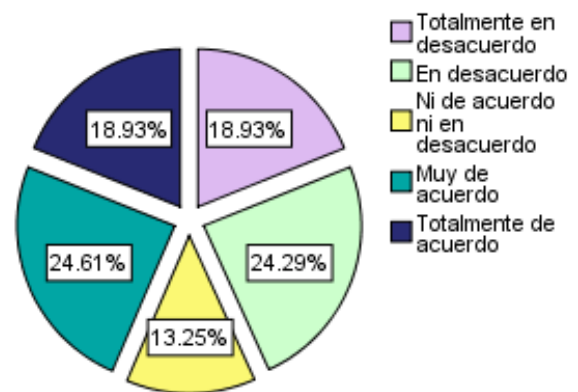


Figura 4. Control de emociones

En la figura 5, el 38.17% y 22.08% los estudiantes responden saber manejar los conflictos, el 22.71% y el 4.73% están totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente en el manejo de conflictos, lo que indica que un 27.74% no saben manejar sus conflictos.

Al respecto Goleman (1999), el autocontrol o regulación de las emociones significa la capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos, los estados de ánimo, evitando caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse rápidamente de los sentimientos negativos. En este sentido Pulido y Herrera (2017), encontró que el miedo puede incidir de manera evidente en el desempeño académico del sujeto, así como en su interacción con el resto de las personas, es por ello que ésta emoción adquiere un carácter negativo (Acosta Pulido & Herrera Clavero, 2017).

El 26.18% y el 31.66% responden estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente en que no se ponen nervioso/a al hablar en público, pero no se puede obviar que el 32.81% no controla su emoción al hablar en público poniéndose nervioso/a.

Zepeda Hernández (2015), pone de manifiesto la importancia de las emociones y su adecuada regulación con diversas variables relacionadas al bienestar, salud y los procesos de regulación personal de los individuos (Acosta Pulido & Herrera Clavero, 2017).

En la práctica se ha evidenciado en los casos de algunos estudiantes que en el aula de clases no participan y cuando lo hacen muestran signos de enrojecimiento en la piel, se les quiebra la voz, leen el contenido de la exposición, y en otros casos explotan en llanto como es el caso de las llamadas defensas de monografías.

Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público

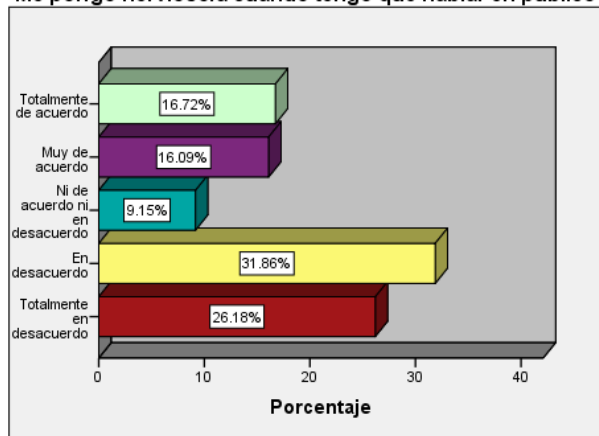


Figura 5. Control de emociones

Automotivación, autoconfianza y relaciones interpersonales

En la figura 6 se muestra que la mayoría de los estudiantes (61.5%) consideran que la motivación influye positivamente en el rendimiento académico, los cuales coinciden con los resultados en relación a la motivación en el ámbito educativo encontrados por Naranjo (2009). Existen tres aspectos relevantes para la motivación que deben tomarse en cuenta en el ámbito educativo: las expectativas de la población estudiantil, el valor otorgado a las metas educativas y las consecuencias afectivo-emocionales resultantes

del éxito o del fracaso académico (Naranjo Pereira, 2009).

En la figura 7 en lo que respecta a la autoconfianza y relaciones interpersonales de los estudiantes del estudio el 48.9% y el 14.8% consideran estar totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente en que para sentirse seguro/a necesitan que otras personas vean con buenos ojos lo que hacen y dicen, sin obviar que un 3.7% y un 9.7% se encuentran totalmente de acuerdo y de acuerdo, lo que indica que existe un 14% de la población estudiantil con necesidad de fortalecer aspectos de seguridad en sí mismos, relacionado con la autoestima.

Lo anterior coincide con Chilca (2017), al evidenciar que la autoestima no es una variable causal de un bajo o alto rendimiento académico, ya que en su mayoría presentan un buen nivel de autoestima (Chilca, 2017). En contraposición con Leiva, Pineda y Encina (2013), quienes explican que, al parecer, el apoyo social tiene un efecto diferencial importante, sobre todo en el caso de los adolescentes con bajos niveles de autoestima, puesto que podría actuar como un "amortiguador" de los eventos estresantes en ausencia de un auto concepto y autovaloración elevados (Leiva, Pineda, & Encina, 2013).

Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico

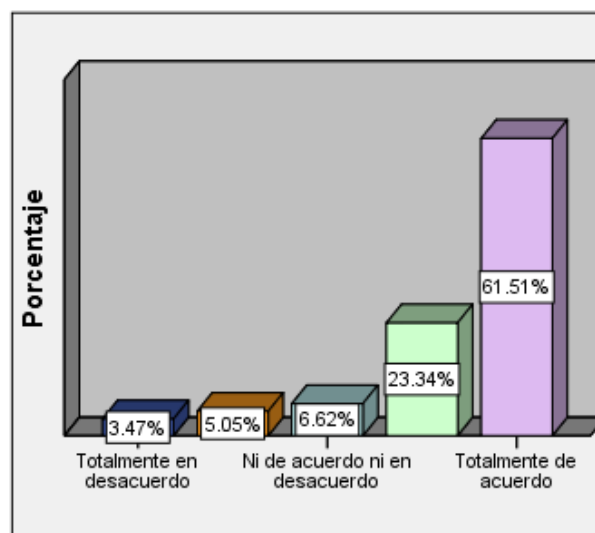


Figura 6. Automotivación

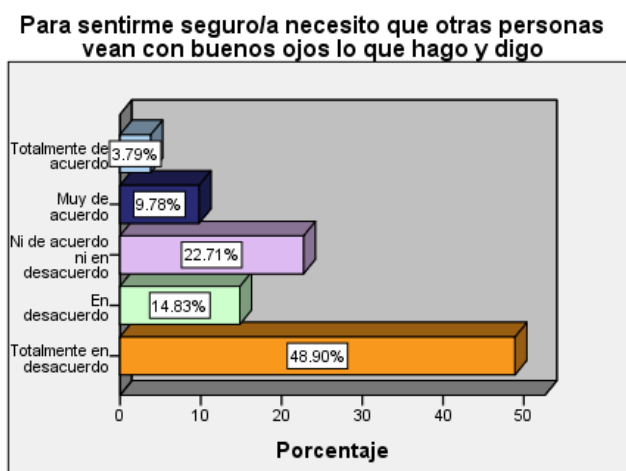


Figura 7. Autoconfianza

Relaciones de correlación

Las relaciones de correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico de estudiantes de FAREM- Estelí se hicieron con base en el análisis de contingencia a través de pruebas de asociación y correlación entre variables. La misma encuesta aplicada a 317 estudiantes de la UNAN Mangua FAREM Estelí, permitió analizar las repuestas de los encuestados, para ello se emplearon, la prueba de asociación V de Cramer y prueba de correlación de gamma.

Para el estadístico de prueba V de Cramer se tomó en cuenta la variable: "Hábitos de estudio" versus "sexo de los estudiantes", para ello se planteó la siguiente:

Hipótesis estadística

H \emptyset : No hay relación entre el sexo y los hábitos de estudio.

H1: Si hay relación entre el sexo y los hábitos de estudio.

Estadístico de prueba

Chi cuadrado para medir la relación entre las dos variables.

V de Cramer para medir la asociación entre las dos variables.

En este caso se calculó el valor crítico que representa el límite entre la región de aceptación y la región de rechazo. Se trabajó con la probabilidad asociada al estadístico de prueba. Bajo la región de aceptación están las probabilidades mayores al nivel de significancia=0.05, bajo la significación de rechazo están las probabilidades menores o iguales al nivel de significancia=0.05.

Análisis: Hábitos de estudio * género de los estudiantes

La tabla 1 muestra que, dado que el valor de V es igual a 0.09, se acepta la hipótesis nula por lo tanto podemos evidenciar que no existe asociación entre la variable género y hábitos de estudio de los estudiantes. Hecho que lo confirman docentes y autoridades de FAREM Estelí "la falta de hábitos de estudio es un fenómeno tanto de hombres como en mujeres" (Docentes y Autoridades, 2018).

Nuestros datos establecen una importante diferencia con respecto a los resultados encontrados por Casé, Neer y Lopetegui (2010) en relación a las estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios donde se analizó el uso de estrategias según la variable género. Se observaron usos diferentes de algunas estrategias entre varones y mujeres. La mayor diferencia se observó en una menor utilización por parte de los varones de la estrategia "Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje" (Casé, Neer, & Lopetegui, 2010).

Tabla 1. Hábitos de estudio * género de los estudiantes

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	,093			,096
	V de Cramer	,093			,096
Intervalo por intervalo	R de persona	,093	,057	1,666	,097 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,093	,057	1,666	,097 ^c
N de casos válidos		317			

Para el estadístico de prueba de correlación de gamma se tomaron en cuenta las siguientes variables: "Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a" versus "Cuando me enojo actúo con rudeza". En este caso se calculó el valor crítico que representa el límite entre la región de aceptación y la región de rechazo.

Se trabajó con la probabilidad asociada al estadístico de prueba. Bajo la región de aceptación están las probabilidades mayores al nivel de significancia=0.05, bajo la significación de rechazo están las probabilidades menores o iguales al nivel de significancia=0.05.

Análisis: Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a * Cuando me enojo actúo con rudeza

La tabla 2, muestra que dado que el valor de p es igual a 0.06 se acepta la hipótesis nula por lo tanto podemos evidenciar que no existe relación entre la variable "estoy insatisfecho/a conmigo mismo" y la variable "cuando me enojo actúo con rudeza".

Tabla 2. Estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a * Cuando me enojo actúo con rudeza

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	,123	,066	1,879	,060
	Correlación de Spearman	,107	,056	1,908	,057 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,063	,058	1,129	,260 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * Me desanimo cuando algo no me sale bien

La tabla 3, muestra que dado que el valor de p es igual a 0.00 se rechaza la hipótesis nula por lo tanto se acepta la alternativa existe relación entre la variable "Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público" versus "Me desanimo cuando algo no me sale bien".

Los resultados coinciden con los planteamientos de Jadue (2002) en que, la regulación de las emociones comprende el más complejo grupo de competencias, ya que implica el manejo de las expresiones emocionales de uno mismo y de los otros, el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y ejecución de planes (Gaeta González & López García, 2013).

Tabla 3. *Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * Me desanimo cuando algo no me sale bien*

		Medidas simétricas			
		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	,298	,056	5,271	,000
	Correlación de Spearman	,285	,053	5,271	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,296	,052	5,498	,000 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico * Me sé relacionar con otros/as

La tabla 4, muestra que dado que el valor de p es igual a 0.00 se rechaza la hipótesis nula por lo tanto aceptamos la alternativa existe relación entre la variable "Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico" versus "Me sé relacionar con otros/as".

Al respecto Bisguerra, Alzina y Pérez (2007), afirman que sí hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el

desarrollo de estas competencias integrándolas en el currículo. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones (Bisguerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). El razonamiento anterior coincide con Ryan y Deci (2000).

El deseo de tener buenas relaciones sociales se considera necesario para favorecer la motivación del estudiante (Moreno, Cervelló, Montero, Vera, & García, 2012). Lo que coincide con docentes y autoridades de FAREM- Estelí (2017). La disposición, motivación, interés por el estudio y sus asignaturas, Integración y cohesión grupal son habilidades emocionales que se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico (Docentes y Autoridades, 2018).

Tabla 4. *Mi motivación influye positivamente en mi rendimiento académico * Me sé relacionar con otros/as*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Gamma	,430	,066	5,996	,000
	Correlación de Spearman	,330	,054	6,213	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,272	,062	5,008	,000 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros

La tabla 5 muestra que, dado que el valor de p es igual a 0.00 se rechaza la hipótesis nula por lo tanto aceptamos la alternativa existe relación entre la variable "Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público" versus "En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros".

Como lo indica el estudio por Zumbunn, Tadlock Roberts (2011), respecto a las competencias interpersonales, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes, en comparación con las puntuaciones medias de los baremos del instrumento original (Escala de Habilidades Sociales, EHS), muestra niveles bajos de autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones.

Lo anterior pone de manifiesto la dificultad que tienen los estudiantes para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad el hecho de reconocer las emociones en los otros (ser empáticos), además de solicitar ayuda a los demás cuando se requiere, indicando una vez más un bajo nivel de sus competencias de regulación.

No obstante, lo anterior, se obtuvieron puntuaciones altas en "decir no" y "cortar interacciones", así como en "interacciones sociales". Lo que refleja la habilidad de poner límites y de tener iniciativa para comenzar

interacciones sociales con otros (Gaeta González & López García, 2013).

En el presente estudio existe reconocimiento de emociones como las habilidades sociales para relacionarse entre ellos al pedir ayuda, así como la automotivación en el proceso de aprendizaje, sin embargo, no podemos obviar que más de un 30% pone de manifiesto su ansiedad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad el reconocer las emociones tanto para hablar en público como para solicitar ayuda a sus compañeros en el proceso de aprendizaje, lo que coincide con Zumbunn.

Tabla 5. Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público * En el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros.

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
	Gamma	,313	,058	5,210	,000
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,276	,052	5,097	,000 ^c
Intervalo por intervalo	R de persona	,301	,052	5,601	,000 ^c
N de casos válidos		317			

Análisis: Percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio

La tabla 6 se toma en cuenta el estadístico de prueba V de Cramer para medir la asociación entre las dos variables, planteando la siguiente hipótesis estadística: H₀: No hay asociación entre la percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio.

H1: Si hay asociación entre la percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio.

Dado que el valor de V es igual a 0.008 se acepta la hipótesis nula por lo tanto podemos evidenciar que no existe asociación entre la percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio al que pertenece el estudiante, lo que indica que independientemente del plan al que pertenezcan su percepción en la calificación no varía.

Tabla 6. Percepción del rango de calificación de la asignatura matemática general y el plan de estudio

		Valor	Error estandarizado asintótica	T aproximada ^b	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	.223			.008
	V de Cramer	.223			.008
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.166	.057	2.981	.003 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.136	.057	2.431	.016 ^c
N de casos válidos		317			

CONCLUSIONES

Entre los elementos personales/ académicos y demográficos de los estudiantes de FAREM- Estelí que participaron en el estudio, se tomó en cuenta la edad, el sexo, procedencia y hábitos de estudio.

El conocimiento de las emociones, autoestima (autoconfianza), motivación y relaciones interpersonales son algunas de las competencias emocionales encontradas en los estudiantes de FAREM Estelí.

Se encontró que no existe asociación entre los variables género y los hábitos de estudio de los estudiantes de FAREM- Estelí.

Se confirmó que no existe asociación entre las variables "estoy insatisfecho/a conmigo mismo/a" y "cuando me enoja actúo con rudeza", $p = 0.060$

Se determinó el efecto significativo de las variables "me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público" y "me desanimo cuando algo no me sale bien", con un $p = 0.000$, "me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en público versus "en el proceso de aprendizaje se me dificulta pedir ayuda a mis compañeros", $p = 0.000$.

Se evidenció que la mayoría de los estudiantes (61.5%) consideran que la motivación influye positivamente en el rendimiento académico.

Se evidenció que no existe asociación entre la "percepción del rango de calificación de la asignatura Matemática General" versus "Plan de estudio al que pertenecen los y las estudiantes" $p = 0.008$.

La necesidad de diseñar y aplicar una estrategia psicoeducativa, basada en el desarrollo de competencias emocionales, vista no solamente como parte de la educación emocional en los estudiantes para mejorar el rendimiento académico, sino como un elemento agregado que conduzca al bienestar personal, éxito académico y profesional de los estudiantes de esta casa de estudios. Cabe mencionar que la vida académica no solamente gira alrededor de

la capacidad intelectual del estudiante, el cual siempre se ha visto asociado al rendimiento académico; sino en formar seres humanos, con una adecuada inteligencia emocional, que se planteen retos, capaces de resolver problemas de la vida cotidiana, trabajar en equipo y competentes para gestionar sus propias emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Pulido, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. 29-39.
- Bisguerra Alzina, R., & Pèrez Escoda, N. (2007). Competencias Emocionales. *UNED Educaciòn XXI*, 61-82.
- Bisguerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61- 82. Recuperado el Febrero de 2019, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Casé, L. R., Neer, R., & Lopetegui, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 191-211.
- Chilca, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 71- 127. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.145>
- Docentes y Autoridades. (Noviembre de 2018). Grupo de discusión FAREM- Estelí. Estelí, Nicaragua.
- Gaeta González, M. L., & López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de la Educación Superior Pública. *Educación*(1). Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores Asociados al Rendimiento académico en estudiantes Universitarios, una Reflexión desde la Calidad de

- la Educación Superior Pública. *Educación*(1), 43-63. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- Goleman , D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional* (primera ed.). (F. Mora, & D. González Raga, Trads.) Barcelona, España: Kairós S,A. Recuperado el 28 de Abril de 2017, de http://educreate.iacat.com/Maestros/Daniel_Goleman_-_La_Practica_De_La_Inteligencia_Emocional.pdf
- González, J., & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Publicando*, 62-67. Recuperado el Febrero de 2018, de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- Leiva, L., Pineda, M., & Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en Vulnerabilidad social. *Revista de Psicología*, 22(2), 111- 123. Recuperado el Julio de 2019, de [:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26430690011](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26430690011)
- Moreno, M., Cervelló, J. A., Montero, E., Vera, C., & García. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221. Recuperado el 7 de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235126897001>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Vélez, A., & Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *SciELO*, 8(2), 24-32. Recuperado el 2018, de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>

El aprendizaje reflexivo en la educación superior. FAREM-Matagalpa, UNAN-Managua

Reflective learning in higher education. FAREM-Matagalpa, UNAN-Managua

Julio César Roa Rocha¹
juliorn27@yahoo.com

Recibido: 03 de octubre de 2019, **Aceptado:** 12 de diciembre de 2019

RESUMEN

El siguiente ensayo informa sobre un breve estudio cualitativo exploratorio administrado a profesores de inglés en pre-servicio que tomaban la clase de lingüística. En la clase de lingüística, estudiaron un capítulo relacionado con cómo los adultos aprenden un idioma y las etapas por las que pasan. Dada la importancia de este tema, el instructor pidió a los profesores de inglés en pre-servicio que reflexionaran y examinaran críticamente su propio aprendizaje desde dos puntos de vista diferentes: mi reflexión como aprendiz de un idioma y mi reflexión sobre el aprendizaje. Este ensayo utilizó una serie de preguntas de reflexión abiertas como fuente principal de recopilación de datos y pidió a 20 profesores de inglés en pre-servicio que escribieran un ensayo de reflexión de dos páginas sobre su experiencia personal al aprender inglés. Para el propósito de este ensayo, el análisis de datos se realizó utilizando un enfoque de teoría fundamentada que involucraba la comparación de una parte de datos con otros. Ocho ensayos fueron seleccionados a través de muestreo aleatorio simple. Los resultados muestran los diferentes desafíos y estrategias que los profesores de inglés en pre-servicio han atravesado para aprender el idioma y cómo estas han cambiado a lo largo de los años. El ensayo presenta algunos antecedentes teóricos y desafíos.

Palabras clave: profesores en formación; reflexión; aprendizaje reflexivo; aprendizaje de idiomas; pensamientos.

ABSTRACT

The following essay reports on a short exploratory qualitative study given to pre-service English teachers who were studying the class of linguistics. In the linguistics class, they studied a chapter related to how adults learn a language, and the phases they go through. Due to the relevance of this topic, the instructor asked pre-service English teachers to reflect and examine on their learning critically from two different perspectives - my reflection as a language learner and my reflection on learning. This essay used a series of open and reflective questions as the primary source of data and asked 20 pre-service English teachers to write a two-page reflection paper about their experience learning English. For the purpose of this essay, data analysis was conducted using the grounded theory approach that involved comparing a piece of data with others. Eight essays were selected using random sampling. The results exposed the different challenges and strategies that pre-service English teachers have gone through so as to learn the language and how these have changed along the years. The essay presents both some theoretical background and challenges.

Keywords: pre-service teachers; reflection; reflective learning; language learning; thoughts.

1 Docente UNAN-Managua, Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Matagalpa.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



INTRODUCTION

Countless studies have shown the important role that reflection plays in the language learning. Reflection is considered a crucial tool that provides learners with opportunities to learn and examine themselves. For instance, Farrell (1999) asked a group of pre-service teachers to get in a reflective task and found that teachers could change some of their beliefs about teaching through reflections. Johnson and Golombek (2011) argued that reflection provides teachers with opportunities to rebuild their thoughts and eventually reconnect their experiences with other in order to make many changes.

However, reflection is not always seen positive by educators. Reflections can be perceived negatively and might create some type of insecurity. People rarely share their thoughts and feelings critically. They avoid being exposed to what other people think (Urdang, 2010; Walker et al., 2013). Although reflection can be seen as negative Kolb (1984) suggests that experience may serve as the bridge to the formation of new learning.

Dewey (1988) argues that learners have opportunities to reflect frequently by using reflection as a means to improve their practices. However, reflection alone will not make an improvement or change in the learner's practices. Reflection needs to be accompanied with the proper guide which provides learners with chances to examine what they do in the classroom and reflect on what they do right or wrong.

Teachers need to understand that the process of change begins when they consciously admit that there is a huge need to make changes on the way they do their practice in the classroom. Once, teachers understand the complex process of revising themselves internally, they can incorporate changes and embrace new practices (Ur, 1996).

Unfortunately, many studies have shown that teachers' beliefs do not match with their teaching practices. Namely, the set of beliefs teachers hold on their

previous experiences is not connected on how they present their classes in real learning situations (Clark & Peterson, 1986; Fang, 1996; Pajares, 1992; Richardson, 1998; Woods, 1996).

Research points out that when learners come to the learning environment they enter with some previous manufactured assumptions that might be a positive, or a negative aspect in their learning or as they teach in the classroom (Abraham and Vann, 1987). Some of these assumptions that learners bring with them may inhibit learners as they see techniques and strategies used in the classroom (Dole & Sinatra, 1994; Horwitz, 1985).

The objective of this essay was to identify pre-service teachers' assumptions of learning through reflection and summarize their learning experiences. This short exploratory qualitative study was conducted at UNAN –Managua, Nicaragua. UNAN – Managua is one of the largest state university in Nicaragua with a student population of 40,000 and 5 faculties in the country. For the purpose of this study, 8 out of 20 pre-service teachers were asked to reflect on a series of open-ended questions and to write a reflective essay. Participants were selected in a simple random sampling.

DEVELOPMENT

At UNAN (National Autonomous University of Nicaragua), students take five years of study to obtain their bachelor degree. These five years do not include their thesis writing. In the TEFL degree, students spend five years and take different classes related to teaching and learning English. In their fifth year, students take the class of linguistics. They study language evolution and how human beings learn languages. This class emphasizes on children and adults learning a language. While taking the linguistics class, I asked students to reflect on their English learning from their experiences as language learners and potential teachers and their viewpoint on learning. I understand students have their cumulative experience and somehow they reflect their actions. To me, students hold different beliefs of how people learn a language. These assumptions

change along their way. I will explore these two points in the following essay and make use of comments by pre-service English teachers in a reflective essay.

First, it is vital to mention that students have experiences and beliefs that they have consolidated during their educational journey from elementary, secondary and university settings. Somehow, they shape their attitudes towards teaching and learning a language. Sometimes, many of the actions, practices, and behaviors we see in the classroom is simply a reflection of what learners went through, and the different learning environments they had to face. Much of what they do in their practice is based on their experience and exposure to learning (Calderhead & Robson's, 1991). For instance, Arcenio Muñoz (preservice teacher) expressed in his reflection:

I learned English by memorizing words. The teacher had me translate sentences from Spanish into English. The teacher had me pronounce words after her. Now, I like to watch movies. I listen to music. I like to practice with other speakers of English.

The most difficult thing for me was to put words together to start a conversation. Today, I encourage people who want to learn a language to record their voice and write keywords. I am happy to know students take English at the elementary school. This event will motivate students to learn English. (see Appendix A to read his complete reflection).

In this example, it is visible, the use of rote learning which consists of memorizing material. This information is stocked in the brain through much repetition. Rote learning is a good example of a traditional way of teaching that focused on retaining much information (Li, 2005).

Despite this learner was exposed to traditional teaching methods in secondary school, it is quite interesting to notice that he recognizes in his reflection that he has changed the way he approaches learning. Although he does not mention that the traditional ways were wrong. It is noticeable that he is just doing a recount of his experience and bringing into the present.

Another example is Alba Jarquin's. She recognized in her reflection that her English teacher used traditional methods. In her reflection she expressed:

I used to memorize and translate words. Now, I prefer to read books, watch movies, videos, listen to music and practice with my friends. In the beginning, I did not want to speak because I was afraid to make mistakes. The best way to learn English is by practicing and being in contact with the language as much as possible (see appendix B to read her complete reflection).

These two examples, somehow, contradict Putcha (1999) who argued that learners are limited to the construction of new ideas if they are not connected somehow to their previous experiences. This event means learners usually turn to previous experiences to construct their present practices and actions.

Jessica Centenos' and Mayra Rodriguez' reflections are examples of how learners look back at their previous learning and reconstruct their new way to learn. They both expressed the following:

In the beginning, I used the translation technique. I think that listening to music with subtitles helped me improve my listening and pronunciation. I learn vocabulary through videos. I think the best way to learn English is by reading. I think the translation is not wrong, but it is good to use other strategies. I have fear to speak before my classmates. I am afraid to make mistakes. (Jessica Centeno)

I used to memorize the words the teacher taught in class. I repeated the words the teacher said. I remember I had to listen to audio cassettes, read dialogues and then I had to translate them. I have learned that the best way to learn is by practicing every day, listening to types of audios with different situations. When I prepare my lesson plan, I try to focus on my student's skills to give opportunities to the different learning styles. (Mayra Rodriguez)

There is no doubt that in these four examples, pre-service teachers displayed how they were taught in the past and how they have changed their attitudes to learning. In their reflection, there was a strong presence of grammar-translation method as they were

taught. In grammar-translation method, students learn grammar rules, memorize language equivalents and translate sentences into their mother tongue (Harmer, 2007).

Notwithstanding, all the participants in their reflections firmly expressed how they have changed the way they study now compared to the past. They included new ideas such as recording their voice, interaction, reading, and practice.

Second, it is crucial to mention that reflection has served as to look back on what learners have done right or wrong and retake some elements and move forward. The following three examples are part of the reflections made by three pre-service English teachers:

In secondary school, I didn't like the English class. Everything was a routine memorization of words and translate sentences into Spanish. Something I learned is to deliver my speech using my words without memorizing. I like to watch videos whenever I have free time. I think the best method to learn is by practicing daily. I think the methods used by the teachers are excellent, but we need to motivate ourselves. Leonardo Dávila

I regret having not paid attention to my teachers in secondary school. I use social networks to practice English. I learned that if I want to improve my English I have to interact with my classmates, colleagues without fear of making mistakes. I feel that the activities used by the teachers have helped me much. I like to use my dictionary when I come across words I don't know. Kelvin Tórez

I studied a course before my degree. I learned a lot of vocabulary that helped me succeed in my TEFL degree. The most difficult thing was to learn the irregular verbs. I also feel nervous when I speak in public. I think the best ways to learn English are: listen to music, watch videos, talk yourself or with a friend, and practice vocabulary. Zulema Martínez

According to William (1999), educators reconstruct their assumptions they have about learning through reflections between theory and practice. Giving pre-service teachers the opportunity to reflect on their past,

provides opportunities to shape their beliefs towards their future and impact their classroom practice.

In the examples above, the pre-service teachers illustrate how they started approaching the language and how they have changed their perceptions. Besides, there reveals how pre-service English teachers have used knowledge to reconstruct their learning. Knowledge transmission alone does not work (Jonassen, 1999).

There are huge possibilities that these pre-service teachers will be reflecting their beliefs in their teaching practice because teachers usually reproduce how they learned when they were students (Bailey, Curtis, & Nunan, 2001). Some teachers believe that teaching can be rooted in the classroom influences when they were students or the relationship between teachers and students (Richards and Lockhart, 1994). It is imperative to mention that teachers were students once and this experience built their different ways to see learning. In social constructivism, learning is derived from the interaction between the actors in the group, which subsequently create learning from social interaction (Kukla, 2000). It would be delirious to think learning happens without interactions.

For instance, in one of the example, a pre-service teacher talked about how he learned English but consciously he accepted it was not correctly. He ended up proposing a method at the end of his reflection. He also included motivation as a driving force in learning. As explained by Brooks (2006) when there is a need to make things different, everyone works very hard until they find a solution to a determined need they have.

When I started learning English, I wanted to know the meaning of the words I saw. I was curious. I remember I put the meaning in Spanish next to English words. Then, I heard that it wasn't good to use this technique. Now, I study with videos. I activate the subtitles sometimes. Other times, I challenge myself to understand and decode the videos. The best way to learn English is by discovering your learning style preference and start working. Sirlem Gutierrez

I think people learn in different ways. Something that works, for some people might not work for others. The most important is that every learner recognizes his or her learning method. So, the learner may choose the appropriate activities that match their interest. Yader Cárcamo

I began learning English by memorizing dialogues. I liked to write down new words and their meaning in Spanish. When I had time, I memorized words by repeating them. I do not use the same strategies. I watch videos and read books. I like to watch conversations. Ariel Matute

Reflection can be used for further research

Many times, learners are not satisfied with their learning outcomes and teachers are not content with the results of their teaching practice. They both attempt to find alternatives. A few time, learners and teachers cease and reflect on what they are doing right or what they are doing wrong. Nunan (1990) puts forward Action research as an alternative method to diagnose classroom problems by giving educators with opportunities to explore their weaknesses and promote practical solutions. There is no doubt at all that teachers have questions regarding teaching that would like to receive answers. Wallace (1998) advises to follow these four steps to respond to some questions about teachings: collect and analyze data, reflect and implement the findings to their teaching practice. Richard and Lockhart (1994) suggested the following steps do reflection: identify a problem, resolve it, carry out an action related to the problema, identify the problem and reflect on what it is observed. Many times, teachers perceive a problem in the classroom which can be taken as to start an initial reflection and followed by a plan to improve the issue.

In closing, it is significant to provide learners with opportunities to reflect on their previous crucial aspects of learning. Their experiences are many times set aside. Learners usually reflect when they see themselves in the mirror or given the opportunity and avoid repeating the same mistakes. As shown above, research points out reflection as a tool to give meaning to the experiences and learning of new knowledge.

REFERENCES

- Abraham, R. G., & Vann, R.J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85- 117). London, UK: Prentice-Hall International.
- Bailey, K., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Brooks, I. (2006). *Organizational Behavior*. London: Pearson Education Limited.
- Brooks, I. (2006). *Organisational behaviour*. London: Pearson Education Limited
- Brooks, I. (2006). *Organisational behaviour*. London: Pearson Education Limited
- Dewey, J. (1988). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath.
- Dole, J. A., Sinatra, G.M. (1994). Social psychology research on beliefs and attitudes: Implications for research on learning from text. In R. Garner & P.A. Alexander (Eds.), *Beliefs about Text and Instruction with Text* (pp. 245-264). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Farrell, T. S. C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, 30 (1), pp. 1-17.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition*. Cambridge: Pearson Longman.
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods class. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145-157). London, UK: Prentice-Hall International.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A.
- Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-

129). London, UK: Prentice-Hall International.

Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, London.

Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 486-509.

Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-33.

Nunan, D. 1990. Action research in the language classroom. In *Second language teacher education*.

Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge.

Li, X. (2005). An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies. *Asian EFL Journal*, 7(4), 109-110. Retrieved July 19, 2019, from http://www.asian-efl-journal.com/Li_11-05_thesis.pdf

Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333.

Puchta, H. (1999). Beyond materials, techniques and linguistic analyses: The role of motivation, beliefs and identity. *Plenary session at the LATEFL: 33rd International Annual Conference, Edinburgh*, 64-72.

Randall, M., & Thronton, B. (2001). *Advising and supporting teachers* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Richards, J. C., and C. Lockhart. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice & theory*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Urdang, E. (2010), "Awareness of self – a critical tool", *Social Work Education*, Vol. 29 No. 5, pp. 523-538.

Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walker, R., Cooke, M., Henderson, M. and Creedy, D.K., (2013), "Using a critical reflection process

to create an effective learning community in the workplace", *Nurse Education Today*, Vol. 33 No. 5, pp. 504-511.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wenden, A.L. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions 285 from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-118). London, UK: Prentice-Hall International.

Williams, M. (1999). Learning teaching: A social constructivist approach – theory and practice or theory with practice. In H. Trappes-Lomax & I. McGrath (Eds.), *Theory in language teacher education* (pp. 11-20). London, UK: Longman.

APPENDIX A

Arcenio Antonio Muñoz López Linguistics_2019. Reflection

Learning English has been an intrinsic motivation which I started learning English by memorizing isolated words when I was in first year of secondary school. So, considering I was a good student in the English subject, by having good grades, and by having learned several English words. This motivated me to go on and sparked interest for learning the English language. Therefore, to continue learning more, it was necessary to use some learning strategies which were: translate the meaning from English into Spanish, listen and write the pronunciation while the teacher pronounced the words, memorize and spend time to learn the given vocabulary. The learning strategies I use now are different. I watch videos, listen to music, read and practice with other people who can speak English.

While I was learning English, everything was a little difficult, but the most difficult thing I faced was how to link words to start conversing with someone. On the other hand, as there were difficult things, also there were easy things to carry out, but the easiest things I faced while I was learning was to arrive on time in

the English subject. However, as everything was not a piece of cake, I used some strategies to overcome the difficulties which were: look for help with other students when I didn't understand the class, I had to borrow a dictionary when I had doubt of the meaning of a word, and once in a while I used to ask to the teacher what the meaning of the word was. My challenge today as an English learner is to expose myself to the language as much as possible, face the fear, make mistakes and overcome the different difficulties.

In my point of view, the best way to learn English is by using technological aids as: watch videos with subtitles, to listen to music with lyric, to read and try to interact with others in the target language. As an English learner, I encourage to those people who want to learn a second language to do: repetition of words, use voice recording and write key words may be on the wall or in a visible part of the house. So in this way, learners can remember and keep in mind the words, as the same way teachers can provide students critical thinking exercises, get them to interact with physical objects and make them solve puzzles. So, student can learn a lot, and the kind of learning styles I discourage in learners are: not to memorize words, not to translate sentences, vocabulary or paragraph from English into Spanish.

Nicaraguan students can be successful English learner by starting studying at a very early age. Besides, they can be successful English learner if the English language was implemented in the primary school. So, students would feel more motivated to learn a second language. Receiving the English language, learners of Nicaragua can improve the English by putting aside the fear of making mistakes and taking the risk of interacting with the environment.

After becoming good English learners, they can become good English teachers, but for being a good English teacher is necessary to have the following qualities such as: develop self-confidence on students, incorporate good communication skills, be disciplined and take the responsibilities as a teacher and guide. In addition, teachers can help Nicaraguan students learn

English through motivation as a main point, in order encouraged students through the different activities in the classroom and interaction with students in the target language.

The teaching methods teachers should implement in the classroom are: games, songs, roleplay and ask them to interpret abstract visual information. The advices I would give to a new high school English teacher are: get ready to face a big challenge. Second, prepare the lesson plan with many interactive activities and most of the time try to speak only English during the class. At present day most of the students have difficulties in learning a foreign language, perhaps is the way in what teachers teach, the lack of motivation or by the lack of presenting teaching materials during the lesson. Therefore, the things need to be changed to improve the English teaching in Nicaragua. Finally, do not continue using the traditional way in the teaching, increase the English subject time and use visual teaching materials during the class.

Note: This reflection was written by Arcenio Muñoz, a student of the linguistics class. His reflection is shared under his consent.

APPENDIX B

Alba Senelia Jarquín 2019

Linguistics

Personal experience learning English

Nowadays, a lot of low level English learners think that the fastest way to improve is to study in a high level class. They think that they will be learning a higher level of English and will therefore become high level. This is a big mistake, because learning a new language is a process that requires time and start with a simple step to get a good learning level.

I started learning English at secondary school and I really liked it. I remember that, I was always happy in the English class, participating in the activities and I got good grades in that class. When I was in eleventh grade I got a scholarship to study Communicative English for six months.

After that, I decided to study English as a career for three reasons. The first was because I believed that learn a new language would be a good opportunity in my life to know other cultures, interact with other people and get a good job. The second was, many of my family members are teachers, that is why I am a teacher too. I thought that teaching English would be fantastic and I was not wrong. The last reason was, my secondary school teacher. He was one of the best teachers that I had. I liked the way he spoke, the strategies he applied to teach. He was fun and I wanted to be like him.

When I began to study English I used to translate word by word and I used the memorization. This took me many hours and I could not learn much. But now, I prefer to read books, watch movies, videos, listen to music or practice with my friends. One of the most difficult things I faced when I started learning English was face my fear of making mistakes. I did not want to speak English because I believed that I could mispronounce the words or express my ideas in a wrong way.

Thinking about it, I decided to overcome this difficulty, give me the opportunity to improve and it does not matter if I made mistakes. So I started to talk to other people, ask for information or things that I did not know and express my ideas. My challenge today in learning English is to improve the way I speak, my pronunciation and get a high level. I know that with dedication I will get it.

The best way to learn English is speaking English and put in contact with the language as much as possible during the day, is the fastest way of learning. An important thing to take into account is that students learn differently, it refers to the learning styles. The most common are visual learners, auditory learners and kinesthetic learners. Also students prefer real life examples, learn by pictures, watching videos, listening to music and interact with their classmates.

In the English learning process, teachers often do things which do not help like, insufficient wait-time, teacher's ego-stroking and classroom climate. We can

improve the English learning in Nicaragua creating spaces for students' development, teachers have to fully trained to satisfies the needs of the students and expose them to the language as it is possible to do in order to the students be successful English learners.

Every teacher wants to be good but what exactly are the qualities that make a good teacher? Some of them are expert communication skills, deep knowledge and passion for their subject matter and the ability to build caring relationships with students. Many teachers feel frustrated with English language learners in Nicaragua. There are some strategies to help English language learners like model what you teach, use many visuals, build on background knowledge, use student- friendly handouts and implement cooperative learning activities.

It is important to know that there are some teaching methods should teachers implement in their classroom. One of them is the Total Physical Response, when the teacher performs an action, both demonstrating and saying it and the students only need to listen and look what the teacher does to understand. The other one is the Audio-lingual method, which drills are used to teach structural patterns, the vocabulary is taught in context, audio-visual aids are used in the grammatical explanations are kept to a minimum.

The advice that I give to the new high school English teachers is to enjoy what they do and help their students to be better. The teachers have to make the class fun, play games, be creative and active, also do not put pressure on their students.

Finally, I can say that, learning English has been a developmental process, which has allowed me to learn more, face difficulties, take risks and improve my life to be a better person, student and teacher. There is no doubt that, study English was the best decision I have taken.

Note: This reflection was written by Alba Senelia Jarquin, a student in the linguistics class. Her reflection is shared under her consent.

APPENDIX C

- A. Write a two-page reflection paper about your personal experience learning English. The following questions can serve as guide while you are writing your reflection.

Questions to reflect (step 1: My reflection as a language learner)

1. How did I start learning English?
2. What motivated me to learn English?
3. What learning strategies did I use when I began to study English? Are these learning strategies the same I use now, or have they changed?
4. What was the most difficult thing I faced when I started learning English? What was the easiest thing I faced while I learned English? And what strategies did I use to overcome the difficulties?
5. What is my challenge today in learning English?

Questions to reflect (step 2: My reflection on learning)

1. What are the best ways to learn English?

2. What kinds of learning styles and strategies do you encourage in learners?
3. What kinds of learning styles and strategies do you discourage in learners?
4. How can Nicaraguan students be successful English learners?
5. How can we improve the English learning in Nicaragua?

Questions to reflect (step 3: My reflection on teaching)

1. What are the qualities of a good teacher?
2. How can teachers help Nicaraguan students learn English?
3. What teaching methods should teachers implement in their classroom?
4. What advice would you give to a new high school English teacher?
5. What things need to be changed to improve the learning of English in Nicaragua?

Questions to reflect (step 4: My general comments on this reflection)

Experiencia vivencial de personas adultas diagnosticadas con VIH positivo de Juigalpa Chontales

Experience of adults diagnosed with HIV positive from Juigalpa Chontales

Yuber Ariel Lazo Guerrero¹
yuberlazo.guerrero@gmail.com

Recibido: 27 de septiembre de 2019, **Aceptado:** 12 de diciembre de 2019

RESUMEN

El presente estudio titulado "Experiencias vivencial de personas adultas diagnosticadas con VIH positivo en Juigalpa Chontales, el objetivo fue analizar las percepciones del estigma y discriminación que han vivido las personas adultas diagnosticadas con VIH que voluntariamente aceptaron participar en el estudio. El tipo de investigación es cualitativa con diseño fenomenológico. La muestra estuvo constituida por cinco informantes claves entre los 25 y 50 años, y fueron elegidos por un muestreo no probabilístico por conveniencia. La técnica que se utilizó fue la entrevista en profundidad y de instrumento la guía de preguntas directrices. Entre las consideraciones más importantes están: Las personas con VIH se identifican con diferentes temas que en definitiva son formas de manifestación del estigma, afrontamiento del mismo y consecuencias. Los participantes relatan experiencias de rechazo en su entorno social y laboral, y carecen de mecanismo de afrontamiento. tanto en el momento de conocer su diagnóstico como en su evolución, siendo la depresión, ira y miedo a la muerte las manifestaciones más frecuentes. La mayoría de personas con VIH/Sida participantes en esta investigación han comprendido la importancia de llevar una vida tranquila y libre de riesgo, esto contribuye una actitud favorable para mejorar su calidad de vida.

Palabras clave: experiencia; estigma; discriminación; calidad de vida; virus.

ABSTRACT

The present study entitled "Experience of adults diagnosed with HIV positive from Juigalpa Chontales", the aim was to analyze the perceptions of stigma and discrimination experienced by adults diagnosed with HIV who voluntarily agreed to participate in the study. The type of research is qualitative with phenomenological design. The sample consisted of five key informants between the ages of 25 and 50, who were chosen by non-probabilistic sampling for convenience. The technique used was the in-depth interview helped by an instrument to guide the questions. Among the most important considerations are: People with HIV identify themselves with different topics that are eventually forms of stigma manifestation, coping and consequences. Participants report experiences of rejection in their social and work environment, and lack a coping mechanism, both at the time of knowing its diagnosis and in its evolution, depression, anger and fear of death being the most frequent manifestations. Most people with HIV/AIDS participating in this research have understood the importance of living a quiet and risk-free life, this contributes a favorable attitude to improve their quality of life.

Keywords: experience; stigma; discrimination; quality of life; Virus.

¹ Docente UNAN-Managua, Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales, FAREM-Chontales.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Esteli.



INTRODUCCION

Según la Comisión Nicaragüense de sida (CONISIDA, 2014), el VIH y Sida constituye un riesgo permanente, cuyo peligro potencial merece situarlo como uno de los retos de salud pública de mayores consecuencias, ello debido a que sus consecuencias trascienden el ámbito de la salud y llegan al económico y social. En efecto, en los países más afectados por el VIH este genera una fuerte disminución de su población económicamente activa lo que se traduce en problemas económicos para el país. Así mismo, lo social se encuentra íntimamente ligado al VIH por lo que sus efectos también se sienten en este ámbito.

En este contexto, Nicaragua destaca de otros países por poseer un modelo de gobierno que promueve los valores cristianos, socialistas y solidarios. El mismo se plantea la valoración de la vida humana como sagrada, la opción preferencial por los pobres y el respeto de la dignidad de todo ser humano sin distinción de raza, etnia, color de piel, religión, ideología, clase social, nivel de ingreso, preferencia sexual y ninguna otra forma de discriminación o explotación.

El contexto social en el que viven las personas con VIH es un escenario donde el estigma y la discriminación son una realidad en la actualidad. Así lo muestran los resultados del reciente estudio de la Sociedad Española Interdisciplinaria del Sida (Fuster et al., 2010). Este estudio encuentra, entre otros resultados, que una de cada tres personas en España evitaría el contacto con una persona con VIH en diferentes escenarios de la vida cotidiana. Asimismo, y más graves, son las actitudes discriminatorias que expresa la población a través del apoyo a posibles políticas discriminatorias cuya finalidad sería la segregación social e incluso física de las personas con VIH.

Teniendo en cuenta el VIH como problemática social, esta enfermedad se puede convertir en una cadena de situaciones: el VIH conlleva al estigma social, el estigma social conlleva al estigma sentido, el estigma sentido conlleva al autoestigma, puede producir la construcción de la identidad con base en la enfermedad como fenómeno rechazado socialmente; esta construcción

de identidad desde lo que significa la enfermedad y no lo que significa la subjetividad puede conllevar a un malestar a nivel general, afectar la autoimagen, el autoconcepto, impactar negativamente en la adherencia al tratamiento, la pérdida de apoyo social y disminuir la posibilidad de una persona de tener una adecuada calidad de vida.

Según el estudio realizado por Peñarrieta de Córdoba, Rivera, Piñones, & Quintero (2006), explican "Experiencia de vivir con VIH/SIDA en un país Latino" en los cuales los resultados indican que las personas que viven con VIH/SIDA presentan múltiples problemas y necesidades, resultados similares a otros estudios en Latinoamérica, donde describen en este mismo artículo que el mayor impacto en las personas que viven con el VIH/sida, es el estigma interno, estigma externo y discriminación (Laboral y del personal de salud) originando sentimientos de temor, soledad y depresión.

En un estudio cualitativo desarrollado en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua, a partir de varios grupos de discusión, realizado por Cobos, Morón, López & Reyes (2013), mencionan que entre los hallazgos más significativos se destaca el bajo nivel de conocimientos sobre ITS que sigue habiendo entre profesorado y estudiantes, así como la persistencia de numerosos mitos en relación a las personas con VIH, lo que provoca que la discriminación social siga siendo un tema de interés comunitario. El conjunto de conclusiones del estudio sirve para informar y orientar futuras actividades de Educación y Promoción de la Salud en el contexto en el que se desarrolla la investigación.

El VIH es una enfermedad que desde su aparición ocasionó millones de muertes de personas en el mundo a causa del sida. Esta llegó a convertirse en una pandemia de gran preocupación para las organizaciones mundiales que trabajan el tema de la salud, generando movilizaciones en diferentes ámbitos orientados a controlar la morbilidad a causa de esta (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2011). Sin embargo, la huella social que ha dejado el VIH es de gran importancia analizarla. Se estima que esta se

relaciona con el estigma social, el cual se caracteriza por ser una descalificación que utilizan un grupo de individuos para señalar a otros como personas con un bajo valor social que no tienen poder para acceder a la calidad de vida adecuada (Guevara & Hoyos, 2018).

Por tratarse de un diseño cualitativo de investigación, se desarrollaron entrevistas en profundidad a cinco personas de ambos sexos con orientaciones sexuales diferentes que viven en Juigalpa departamento de Chontales, a estas personas se les dio el nombre de flores para guardar el anonimato. Luego las entrevistas fueron grabadas y transcritas, revisadas por los participantes y almacenadas en atlas ti.

Esta investigación está fundamentada en el paradigma inductivo del porque y para que de dichas relaciones y su estructura interna desde el punto de vista del sujeto, la misma desde su planteamiento estuvo cimentada en el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico de investigación que originalmente fue un movimiento filosófico del siglo XX que describe las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, sin recurrir a teoría, deducción o suposiciones procedentes de otras disciplinas donde su fundador fue el filósofo alemán Edmund Husserl. El objetivo general del estudio fue la de analizar las percepciones del estigma y discriminación que han vivido las personas adultas diagnosticadas con VIH positivo en Juigalpa, la cual es una ciudad que corresponde al departamento de Chontales.

La confiabilidad y credibilidad científica del estudio, se consiguió sometiendo los instrumentos de recogida de información a consistencia interna con apoyo de los principios centrales de la investigación cualitativa tal como franqueza, flexibilidad, comunicabilidad, carácter procesal del objeto y del desarrollo de la investigación, reflexibilidad del objeto y análisis donde como herramienta de apoyo se utilizó el software atlas ti.

Al ser el tema de investigación un tema de salud muy ligado a la sexualidad debe tenerse en cuenta que la sexualidad está construida socialmente, las prácticas sexuales se encuentran inscritas en la cultura específica

de cada sociedad. Así Liguori y Gonzales afirman que “cuando se planean estudios sobre sexualidad los métodos cualitativos son los más eficaces para profundizar en diversas problemáticas ligadas con este tema” (Liguori & Gonzales, 1995:76).

Entre los principales aspectos discutidos a partir de los resultados, sobresalen que los portadores de la enfermedad se sienten emocionalmente afectados después de recibir el Diagnóstico de reactivo para VIH. Se preocupan acerca de revelar o no el diagnóstico de ser dependientes, de expresar su sexualidad, de sus relaciones con las personas a quienes aman. Se angustian respecto a la muerte y , puesto que sus vidas pueden ser ahora más cortas, se inquietan sobre los aspectos filosóficos comunes a todos los que enfrentan su muerte: ¿ qué sentido tiene mi vida ? El resto de la sociedad no afectada directamente por la enfermedad reacciona con temor y prejuicio, haciendo que los afectados por la enfermedad también se sientan proscritos, aislados y solos.

Por otro lado, la perspectiva evolucionista del estigma, (Neuberg, Smith, y Asher, 2000) hace hincapié en el hecho de que el estigma se da en todas las sociedades humanas, y por ello trata de buscar características comunes entre los grupos o personas estigmatizados que pudieran justificar el rechazo.

La comunicación para el cambio social es el uso estratégico de la promoción, la comunicación y la movilización sociales para facilitar y acelerar de forma sistemática el cambio en los factores determinantes subyacentes asociados al riesgo, la vulnerabilidad y el impacto del VIH. Permite a las comunidades y a los programas nacionales para la reducción del sida abordar barreras estructurales y así responder de forma efectiva al sida, tales como la desigualdad de género, la violación de los derechos humanos y el estigma relacionado con el VIH. Los programas para el cambio social actúan como catalizadores para la acción a nivel individual, social y político. (ONUSIDA, 2015)

Uno de los conceptos de referencia es la solidaridad frente a la globalización. En este contexto solidaridad

significa tomar una responsabilidad común contra la desigualdad en el mundo. La solidaridad nace de lo más profundo y lo mejor de cada ser humano. Una respuesta activa y solidaria contribuye a frenar el avance de la epidemia y reducir su impacto, mientras que la negación, el silencio y la falta de solidaridad contribuyen a propagarla. Si nos situamos en una perspectiva solidaria podremos entender que la epidemia no es un asunto individual, sino una cuestión colectiva. Lo que le sucede hoy a otro ser humano también puede sucederme, tarde o temprano, a mí o a un ser muy querido y cercano a mí. Con frecuencia el mejor activismo y los agentes de cambio más valiosos son las mismas personas que viven con VIH; y la forma de incorporarlos a los programas es a través de la solidaridad, eliminando las situaciones humillantes, el rechazo y la discriminación. PÁSALA - Una experiencia de prevención del VIH en Nicaragua, (2012)

La lucha contra la pandemia del VIH/sida, en la actualidad sólo es posible enfrentarla mediante la promoción de comportamientos responsables desde edades tempranas, encaminados a transformar positivamente las situaciones sociales que generan riesgos para la salud. Esta investigación está relacionada con los efectos que tiene el diagnóstico de VIH/Sida, visto desde la salud pública basada en el enfoque de género.

El presente estudio no aborda la estigmatización asociada al VIH/sida como una expresión de actitudes individuales sino como un proceso social que toma forma en contextos culturales específicos y que tienen una historia propia.

Como se ha recogido en el análisis cualitativo, hay un fuerte componente de prejuicios y estereotipos hacia las personas enfermas de VIH. Por ello se debe intervenir con las personas enfermas, pero también con la sociedad en general para derribar los mitos y prejuicios e integrarles de pleno derecho, sin que se sientan excluidos.

La comunicación para el cambio social es el uso estratégico de la promoción, la comunicación y la

movilización sociales para facilitar y acelerar de forma sistemática el cambio en los factores determinantes subyacentes asociados al riesgo, la vulnerabilidad y el impacto del VIH. Permite a las comunidades y a los programas nacionales para la reducción del sida abordar barreras estructurales y así responder de forma efectiva al sida, tales como la desigualdad de género, la violación de los derechos humanos y el estigma relacionado con el VIH. Los programas para el cambio social actúan como catalizadores para la acción a nivel individual, social y político. (ONISIDA, 2015)

La pertinencia social es incidir con los resultados de este artículo es en el cambio de paradigma respecto a la percepción que se tiene sobre las personas con diagnóstico del virus de inmunodeficiencia humana (VIH) en la sociedad, que desde hace mucho tiempo se quiere lograr pero hasta el momento no ha habido un cambio total, en Nicaragua existen pocos estudios de investigación donde demuestren el sentir de las personas portadoras del virus, que expongan las experiencias vividas por las personas después de ser diagnosticadas como seropositivos, sus estigmas y discriminación que han vivido en silencio.

Existen escasos estudios desde la perspectiva cualitativa fenomenológica en el sector salud. Por lo que esta investigación desde el enfoque fenomenológico permitirá a los profesionales de salud considerar que el conocimiento exacto y profundo acerca de las creencias, vivencias de las personas con VIH/sida es importante desde la subjetividad de las personas que padecen la enfermedad para el estudio del paciente en forma integral. La fenomenología constituye quizá la corriente filosófica que más influencia ha tenido en el pensamiento del siglo XX.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se posiciona en el enfoque cualitativo de la investigación, del cual se puede expresar que representan un conjunto de procesos que descubre las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia que capacitan al conocimiento para

referirse a los objetos fuera de sí mismos sin recurrir a teoría, deducción o suposiciones procedentes de otras disciplinas (Bracker, 2002)

El diseño de investigación se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación (Christensen, 1980) y, frente al hecho de no pretender reducir a la gente a agregados estadísticos, he acudido de manera complementaria a la implementación de la metodología inductiva interpretativa que nos permite conocer a la gente personalmente y verlos cuando están desarrollando sus propias definiciones del mundo. Experimentamos los que ellos experimentan en su lucha diaria con su sociedad, aprendemos sobre las experiencias de las cuales tal vez no sabemos nada. Finalmente los métodos cualitativos nos capacitan para explorar conceptos de los cuales la esencia se pierde en otros accesos investigativos. Conceptos como la belleza, dolor, creencia, sufrimiento, frustración, esperanza y amor (Bogdan & Taylor, 1996)

Cuando queremos captar lo que sucede desde el marco de referencia del sujeto que vive los acontecimientos, los experimenta y los socializa, entonces se exige una contemplación fenomenológica. Significa que no se está estudiando una realidad de manera externa, sino algo único, personal, propio de cada ser humano. Así para conceptualizar esta totalidad surgió la fenomenología (Pérez, 2009).

En este trabajo de investigación, se utilizó un instrumento de recogida de la información la cual fue la entrevista en profundidad como una técnica que viene de sujetos que desde afuera o de diferentes posturas puedan hacer una valoración de sus experiencias vivenciales de ser portador del virus de inmunodeficiencia humana con domicilio en la ciudad de Juigalpa, con lo que estos datos permitieron poder consolidar el proceso de validación.

Tamaño muestral

El cálculo del tamaño muestral en investigación cualitativa no existe como tal, no hay una fórmula matemática que permita conocerlo a priori.

Dependiendo del método elegido para responder a la pregunta de investigación, y dependiendo de la técnica de recogida de datos elegidos se establece un número inicial aproximado que es flexible y se va modificando en función de los resultados (Glaser, 1998).

La población de este estudio está conformada por cinco personas VIH positivo que viven en la ciudad de Juigalpa departamento de Chontales, Nicaragua, que voluntariamente accedieron a colaborar en la investigación.

Para esclarecer aún más las características de la población con la que se ha trabajado en este estudio, en primer lugar, todos son personas adultas mayores de 20 años donde la edad superior fue de 50 años, todos VIH positivos confirmados que viven en la zona urbana de Juigalpa Chontales y con otras particularidades como las siguientes:

- Cuatro de los participantes en la investigación acuden a las unidades de salud correspondiente a retirar los TAAR cada mes, uno de ellos no está tomando los retrovirales hasta el momento del estudio por temor a la discriminación por la que puede pasar ya que es un trabajador activo profesionalmente.
- La mayoría de ellos tiene más de 5 años de haber sido diagnosticado como VIH positivo.
- Dos de los participantes en la investigación son mujeres que se dedican a lavar y planchar para sobrevivir.
- Los participantes tienen orientaciones sexuales diferentes, uno de ellos es gay relativamente joven con una edad de 25 años.

Durante la fase de depuración y construcción de sentido de la información (elaboración teórica), se utilizó una herramienta para el análisis cualitativo llamada atlas Ti en su versión 8. De manera muy particular el uso de este software estuvo estrictamente dirigido a la creación y conformación de códigos de textos y citas que permitieron argumentar el hilo conductor del proceso de interpretación del tema en estudio. A continuación, se presentan los resultados más relevantes, obtenidos del tratamiento generado

por el sistema categorial antes citado; y que además provienen de la propia voz de los informantes claves en las entrevistas. Dichos resultados se han agrupado en función de las siguientes categorías:

1. Estigma y Discriminación
2. Diagnóstico y Actitud del portador
3. Tratamiento y Calidad de vida.

Una vez planteado el proceso de elaboración del instrumento, se pasó a exponer las claves de su aplicación. Llegado a este punto, corresponde hacer una descripción de los distintos perfiles que formaron parte del estudio. Para lo cual se ha retomado lo indicado en el apartado de informantes clave, indicando exclusivamente aquellas características que se definieron para los que serían entrevistados.

Para tratar las categorías, se detalla y aborda la temática mediante las subcategorías que se derivaron de las mismas, de manera que éstas son sustentadas por las ideas de los participantes y finalmente desde el papel del investigador se van presentando aportes explicativos y concluyentes. El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones del estigma y discriminación que han vivido las personas adultas diagnosticadas con VIH que voluntariamente aceptaron participar en el estudio, por lo que nos centramos en la primera categoría del estudio como se planteó en la tabla número 1.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es meritorio mencionar que la información gestionada durante esta fase fue de primera mano, pues como bien lo expresa Bisquerra (2014), las técnicas directas de recogida de la información como la entrevista y la observación permiten obtener información de primera mano.

Este primer componente de contenido que se analiza, está determinado por las opiniones alusivas, a la realidad contextual en la que convive la persona seropositiva para VIH, es decir se procuró brindar una radiografía de los aspectos más relevante de su

experiencia vivida, de sus relaciones personales y familiares, atención médica y de la inserción laboral como portador del virus de inmunodeficiencia humana.

A casi 30 años de la irrupción de la epidemia, existen personas que tienen que mudarse (otras quieren, pero no pueden) de sus casas porque la convivencia con sus vecinos se tornó "imposible" después del conocimiento del diagnóstico.

1:94 - D 1: Entrevista / categoría Estigma y discriminación /subcategoría (Relperfa)

"Sentí miedo porque me puse a pensar y dije que voy hacer pero después me agarraron a consejería y me dijeron..... siga luchando que hay vamos a ir poquito a poco, pero hay vamos".

Lo expresado por los que vivieron esta experiencia y presentado fielmente como se trabajó el programa Atlas. Ti concuerda con lo que expresa Bartlett (1996), "Las personas afectadas por el virus enfrentan una tensión emocional mucho mayor a la que pueda sufrir alguna vez la mayoría de las personas. Los afectados por la enfermedad se sienten sorprendidos o enojados o deprimidos o temerosos, o culpables o confundidos, o sienten varias de estas emociones a la vez se angustian respecto a la muerte y se preocupan por revelar el diagnóstico".

El estigma y discriminación son fenómenos que entorpecen la eficacia de la respuesta nacional y regional al VIH y Sida, obstaculizando que las personas se sometan a las pruebas del VIH, dificultando el uso de condones masculinos y femeninos, evitando que mujeres viviendo con VIH accedan a servicios de prevención de la transmisión del VIH a sus hijos e hijas, e impidiendo que las poblaciones vulnerables y más expuestas al riesgo reciban la atención y apoyo que necesitan.

La gestión del secreto, común a la gran mayoría de las personas que conviven con el VIH, es una actividad transversal que abarca toda la experiencia de enfermedad, así como y gran parte de las situaciones

e interacciones vividas por las personas infectadas. Su presencia remite indefectiblemente al carácter estigmatizado del VIH/Sida.

Por otro lado, la constante y entrenada gestión del secreto del diagnóstico en la vida de estas personas, nos recuerda con crudeza la muy presente dimensión del estigma y la discriminación en el centro mismo de la construcción del VIH/Sida. La convivencia con el secreto del diagnóstico es una constante entre las personas infectadas, así como la adquisición de recursos y habilidades para gestionarlo, mantenerlo, o discrecionalmente develarlo.

Lo dicho por Cortez (1997), se relaciona con la experiencia vivida por uno de los participantes en la investigación que cita lo siguiente:

1:32 (5145:5602) - D 1: Entrevista correspondiente a la categoría Estigma y discriminación

“Por eso debo llevarlo callado, antes vivía en otro lugar y tuve que vender porque la gente se daba cuenta. Una hermana de la iglesia le estaba diciendo a otra que yo tenía VIH y se siente feo, sabe porque, porque uno no quiere que se den cuenta y lo señalen a uno y me vine para acá y la gente siempre me busca y me preguntan que si lo que decían que tenía era mentira y yo les digo que era mentira. El pastor me dice agárrate de Dios para agarrar fuerzas”.

Finalmente, el estigma y la discriminación también se dan en contextos institucionales y toman la forma de pérdida del empleo, dificultades de acceso a la vivienda, tratamiento diferente en la escuela o denegación de la educación, trato discriminatorio en el ámbito laboral.

- D 1: ENTREVISTA Positivos, categoría estigma y discriminación

“Si yo digo que hay porque una señora que yo le cocinaba cuando se dio cuenta que era VIH positivo no quiso que le siguiera cocinando, antes me decía hágame este pollo, cocine esto, lo otro, pero después no me llamaba. A veces no lo busco por el temor de que le digan que no, de que les digan lo que tengo y no me vayan a dar el trabajo. Pero a veces no me da ganas de trabajar por ese mismo sistema de rechazo talvez me vayan a decir que no”.

Por desgracia, la falta de información, los mitos, el estigma y la discriminación asociados a la enfermedad son los factores que imposibilitan el acceso al empleo de las personas con el VIH o su permanencia en los puestos de trabajo, ya que algunas de éstas han experimentado, temor, discriminación y rechazo.

Como punto de partida se presenta la tabla 1 que contiene la información de citas referidas a las subcategorías de relaciones personales y familiares codificadas que es la siguiente:

Tabla 1. Categorías y subcategorías de estudio

Categorías	Subcategorías	Código
Diagnóstico y actitud del portador de VIH	1. Reacciones y actitud frente a la noticia	REACC
	2. Fuente de contagio	CONTA
	3. Formas de afrontamiento	AFRONT
	4. Conocimiento de la enfermedad	CONOC
Aspecto del estigma y discriminación	1. Reacciones personales, familiares	REPELFA
	2. Atención médica	ATENMED
	3. Inserción laboral	TRAB
Tratamiento (TAAR) y calidad de vida	1. Actitud frente al tratamiento	ACTRAT
	2. Uso del tratamiento	USTRAT
	3. Efectos adversos	ADVER
	4. Mejoría en la calidad de vida	CVIDA

Fuente: elaboración propia

La categorización de relacionar el VIH/Sida como una enfermedad que se da entre hombres que se relacionan sexualmente con otros hombres; y que se entrecruza con la religión, la moral y tabúes sociales es una de las causales contribuyentes a la discriminación, por personas que no comprenden la dinámica social de esta enfermedad.

Las respuestas más efectivas al VIH se logran con la participación, el compromiso y la responsabilidad compartida de toda la sociedad los recortes y la falta de sensibilidad positiva han incrementado aún más la invisibilidad del VIH. En la siguiente subcategoría se aborda lo vivido por las personas participantes en esta investigación en relación a la inserción laboral, y lo que expresaron se sintetiza en las siguientes citas:

(4727:4943) - D 1: ENTREVISTA Positivos categoría estigma y discriminación

“Si yo digo que hay porque una señora que yo le cocinaba cuando se dio cuenta que era VIH positivo no quiso que le siguiera cocinando, antes me decía hágame este pollo, cocine esto, lo otro, pero después no me llamaba. A veces no lo busco por el temor de que le digan que no, de que les digan lo que tengo y no me vayan a dar el trabajo. Pero a veces no me da ganas de trabajar por ese mismo sistema de rechazo talvez me vayan a decir que no”.

Desde que se planteó este estudio, se ha venido procurando interiorizar en todo lo concerniente a la situación de estigma y discriminación que en silencio viven las personas portadoras de VIH, sus vivencias, las formas de afrontar la enfermedad. Del mismo modo se ha venido indagando un poco alrededor de sus condiciones de vida, nos referimos a su condición de salud tanto física como psicológica y por supuesto a tratar de evidenciar cómo estos aspectos podrían incidir positiva o negativamente en desempeño de sus actividades diarias, su relación con el entorno social, la inserción laboral como portador del virus de inmunodeficiencia humana.

Este estudio se fundamentó bajo el diseño cualitativo de investigación pensando en ampliar respuesta (el

qué, el cómo y el por qué) a todas aquellas situaciones relacionadas con las experiencias vividas en relación al estigma y discriminación por ser VIH positivo. Se hace referencia entre otros aspectos a: Experiencias de ser VIH positivo, Diagnóstico y Actitud del portador, Estigma y discriminación y por supuesto al tratamiento y calidad de vida.

CONCLUSIONES

Las personas afectadas por VIH tienden a pasar por etapas de dificultad emocional que inicia desde el diagnóstico inicial de la infección por VIH; se sienten inseguras sobre lo que significa el diagnóstico, si infectaran a otros, qué tanto tiempo vivirán, como será su vida. Se sienten sorprendidos, enojados, deprimidos, temerosos, culpables, confundidos, sienten varias de estas emociones a la vez. Si bien es posible preguntarse directamente por la experiencia del otro, esto no significa un acceso directo a esa experiencia.

La estructuración de los relatos en un antes y un después del diagnóstico, muestran como la enfermedad, en este caso el VIH/Sida, irrumpe en la vida de estas personas.

Para el enfermo, su enfermedad es su realidad central, la que domina su experiencia y su comunicación; a la vez, la comunicación de la propia experiencia y la extensión del Yo en el mundo del enfermo van reduciéndose cada vez más; el tiempo se reevalúa; síntomas y medicación pueden provocar estados de alteración de la conciencia; las metas diarias están subvertidas por el predominio de la enfermedad, y los cuidados se convierten en la principal realidad, reemplazando el mundo social previo, la vulnerabilidad es una compañía presente, para el enfermo, el mundo no es más digno de confianza como lo es el mundo del sentido común.

La gestión del secreto de las personas que conviven con el VIH en Juigalpa, es una actividad transversal que abarca toda la experiencia de enfermedad, y gran parte de las situaciones e interacciones vividas por las personas infectadas. Su presencia remite

indefectiblemente al carácter estigmatizado del VIH/Sida.

Se aprecia en las narrativas de las personas participantes en la investigación que, en algún momento, después de ser VIH positivo han notado señales de estigma hacia su persona, se han sentido despreciados por miembros de la sociedad al recibir un trato diferenciado luego de conocer su situación de portador del virus.

La familia de las personas VIH positivo participantes en el estudio influye positivamente en la autoestima, la confianza en sí mismo de los que han compartido su diagnóstico y la autoimagen de la persona contagiada. También les da apoyo moral, mostrándoles que la vida vale la pena ser vivida.

Algunos de los informantes claves sienten que por el hecho de tener la enfermedad pueden ser rechazados a nivel social y tienen dificultades para mostrarse como individuos pertenecientes a grupos con VIH. Así mismo, manifiestan que existen personas que no entienden de la enfermedad y pueden llegar a juzgarlos, lo que puede convertirse en una experiencia angustiante y dolorosa.

A partir de lo postulado, también se plantea que la atención en salud es clave para la aceptación y manejo que hace la persona de su enfermedad y su situación de salud. Indudablemente, ese momento es fundamental para el afrontamiento y adaptación a la enfermedad, al tratamiento y a las dinámicas propias que emergerán en los estilos de vida. Además, es necesario que los profesionales que trabajan con el VIH, aborden sobre cómo los individuos con la enfermedad han construido la imagen de sí mismos y cómo esto se puede transformar en un autoconcepto negativo para generar intervenciones orientadas a un afrontamiento propositivo y proactivo.

Las personas manifiestan por medio de sus narraciones que vivir con esta enfermedad ha generado diversas experiencias que han influido en la inserción laboral o no logran un trabajo que cumpla con las condiciones laborales y sus prestaciones sociales requeridas.

Para todos los participantes la revelación del VIH ocasionó un impacto. La enfermedad a causa de su estigma social produce un cambio en la forma en que se veían antes y después de tener la enfermedad, en muchos de ellos la percepción que tienen de sí mismos está relacionada con la presencia o no de estigma.

La gran mayoría de las personas con VIH han comprendido la importancia de llevar una vida tranquila libre de riesgos, valorar la responsabilidad que tienen sus acciones para mejorar su calidad de vida, sin embargo, este proceso se mejorará a través del tiempo lo cual contribuye una actitud favorable para mejorar su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Asociación Nicaragüense de personas positivas luchando por la vida (ANICP, VIDA) (2013). Estudio Índice de Estigma y Discriminación en Personas con VIH- Nicaragua. Editorial Nicaragua
- Bartlett, J. & Finkbeiner, A. (1996). *Guía para vivir con VIH y SIDA*. México: Editorial Diana, 1996 – 464 p.
- Bisquerra, J. (2014). Cuidando al profesional de la salud: habilidades emocionales y de comunicación, 5ª ed. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Bracker, M (2002). *Metodología de la investigación social cualitativa*. 3ra Edición, Alemania.
- Cortez, B. (1997) "Experiencia de enfermedad y narración: el malentendido de la cura". *Nueva Antropología*, Vol.XVI, N°52, México.
- Cobos, D. Morón, López, E. Reyes, E. (2013). A propósito del SIDA: un estudio cualitativo sobre percepción y actitudes de estudiantes y profesorado universitario en Chontales, Nicaragua.
- Comisión Nicaragüense de sida (2014). Situación del VIH y sida en Nicaragua (versión electrónica) disponible en: <http://www.conexiones.com.ni/files/111.pdf>
- Fuster, R, A, María José. *La percepción del estigma en las personas con VIH: sus efectos y formas de afrontamiento*. 2011. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Psicología, Departamento de Psicobiología.
- Guevara, Y., & Hoyos, P. A. (10 de agosto de 2018). Vivir con VIH: Experiencias de estigma sentido en

- personas con VIH. *Artículo de investigación*, 21-39. <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v21n39/0124-0137-psico-21-39-00127.pdf>
- Glaser BG. *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. SociologyPress; 1998.
- Lambert, César. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y vida*, 47(4), 517-529. <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>
- Linguori y González (1995). Centro de Investigaciones y Estudios de Genero (CIEG) of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tomado de la siguiente fuente: <https://www.jstor.org/stable/42625372> Page Count: 28
- Organización Mundial de la Salud (OMS), (2011). Proyecto de estrategia OMS contra el VIH/Sida para el 2011-2015. OPS
- Programa conjunto de la Naciones Unidas (ONUSIDA), (2015). Situación y desafíos de la epidemia de sida. Suiza.
- Pásala (2012). Una experiencia de prevención del VIH en Nicaragua.
- Piura, J. (2008). Metodología de la investigación científica: Un enfoque integrador.
- Pérez-Pérez, I. (2013). Conocimientos y prácticas de riesgo en VIH/SIDA. Una estrategia de Cooperación en Educación para el Desarrollo en Nicaragua.
- Peñarrieta de córdoba, M. (2006). La experiencia de vivir con VIH/SIDA en un país latino: un análisis cualitativo, *Rev. Cultura y cuidados, Facultad de Enfermería de la Universidad de Tamaulipas, México*: 2006.
- Taylor, S y Bogdan, R.(1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona.
- Christensen (1980). Metodología de la investigación. UNID recuperado en https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md1/ejec/MI09_Lectura

Factores psicológicos asociados a la práctica del sexting en jóvenes del Departamento de Estelí

Psychological factors associated with the practice of sexting in young people of Estelí

Yuridia Antonia González Ruíz¹
yuridiagonza96@gmail.com

Wendy Mercedes Martínez Morazán¹
wmartinezmorazan19@yahoo.com

Cristhel Pastora Calderón Sánchez¹
calderoncristhel@gmail.com

Franklin Solís Zúniga²
franksolis23@yahoo.com

Recibido: 13 de agosto de 2019, **Aceptado:** 05 de diciembre de 2019

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar los factores psicológicos asociados a la práctica del sexting en jóvenes entre las edades de 20-30 años, del Departamento de Estelí, período 2018-2019. Investigación de tipo mixto, y de corte transversal. Los participantes fueron 10 jóvenes pertenecientes del Departamento de Estelí, que practican sexting y que tuvieran disponibilidad de colaborar con la investigación. Los principales resultados muestran que estos jóvenes practican sexting porque les piden el contenido (mensajes sexuales, eróticos, o pornográficos) para mejorar la intimidad con su pareja, todos son personas ansiosas, algunos con autoestima no adecuada, dependientes y sumisas, otros socialmente estables, independientes, extrovertidos y algunos de ellos con carencia afectiva que puede influir en esta práctica. El estudio concluye que las principales motivaciones para practicar sexting es porque les piden el contenido sexual, erótico o pornográfico, mejoran la intimidad con la pareja y los excita, distrae y satisface, son todos ansiosos, unos dependientes, extrovertidos, tenaces; y otros introvertidos, independientes y susceptibles. Aunque la carencia afectiva no está presente en todos los participantes del estudio, en quienes se encontró presencia es un factor influyente ya que, al no tener amor y atención de sus padres en las etapas primordiales, buscan el amor, atención, aceptación y satisfacción en otras personas mediante sus dispositivos móviles. Se proponen recomendaciones a quienes practican sexting, futuros investigadores, colegas Psicólogos y al núcleo educativo.

Palabras clave: sexting; factores psicológicos; jóvenes.

1 Egresada de la carrera de Psicología de la Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí. UNAN-Managua.

2 Docente de la carrera de Psicología de la Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí. UNAN-Managua.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



ABSTRACT

This study aimed to identify the psychological factors associated with the practice of sexting in young people between the ages of 20-30 years, of the Department of Estelí, during the period 2018-2019. This is a mixed type, cross-sectional research. The participants were 10 young people from the Department of Estelí, who practiced sexting and were available to collaborate with the research. The main results show that these young people practice sexting because they are asked for the content (sexual, erotic, or pornographic messages) to improve intimacy with their partner, they are all anxious people, some with inadequate self-esteem, dependent and submissive, others socially stable, independent, outgoing and some of them with affective deficiency that may influence this practice. The study concludes that the main motivations for sexting are because they are asked for sexual, erotic or pornographic content, in order to improve intimacy with their partner, this excite, distract and satisfy them, they are all anxious, dependent, liberal, tenacious; and other shy person, independent and susceptible. Although affective deficiency is not present in all the study participants, but it is found to be an influential factor as, having no love and attention from their parents in the primary stages, they seek love, attention, acceptance and satisfaction in other people through their mobile devices. Recommendations are proposed to sexting people, future researchers, fellow Psychologists and the educational core.

Keywords: sexting; psychological factors; young people.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación está enfocado en los factores psicológicos asociados a la práctica del sexting en jóvenes. Cabe mencionar que en nuestra sociedad empezó a ser un término más habitual, y un estilo más arriesgado. Comenzó a detectarse en el 2005 fundamentalmente entre los adolescentes de países anglosajones, pero actualmente su uso está muy extendido y afecta a los cinco continentes, aunque en diferente medida (Puyol, 2018).

Se trata de contenidos muy íntimos, generados por los propios remitentes, mediante la grabación de sonidos, fotos o videos propios en actitudes sexuales, desnudas o semidesnudo tanto de hombres como mujeres, normalmente con destino a una pareja sexual o amorosa, aunque también en pocas ocasiones a otros amigos como un simple juego (Cabrera, 2014).

Investigaciones recientes señalan que un número creciente de adolescentes ha enviado o "posteados" fotografías o videos de ellos mismos o de otros compañeros en situaciones por demás comprometedoras (desnudos o semidesnudos, solos o acompañados, incluso en pleno escarceo erótico), lo que ha representado graves problemas, incluyendo cargos criminales por felonía o pornografía, además de otras consecuencias, especialmente de orden emocional (Punina, 2018).

El *sexting* es un evento cada vez más frecuente y no debe minimizarse ni catalogarse como una *ingenuidad* o una *travesura* entre jóvenes; a través de él, incluso liberan sus represiones sexuales, además de saciar, así sea sus fantasías eróticas sin riesgo de embarazo o enfermedades de transmisión sexual (Puyol, 2018).

Los jóvenes podrían tomar las imágenes de sexting como un sustituto de las relaciones sexuales, al tiempo que se están usando como una especie de moneda emocional, que necesitan pagar para mantener una relación. Para las personas mostrar el cuerpo es considerado como un asunto de belleza, no pasa por los códigos morales impuestos por los adultos (Puyol, 2018).

Las exploraciones realizadas hasta el momento están centradas en la realidad de lo que está pasando en el entorno social tanto de la población adulta como adolescente, datos que se señalan a partir del año 2008 en adelante. No fue sino hasta unos años después cuando incrementan las nuevas averiguaciones que están centradas en el estudio y análisis del fenómeno, siendo los años 2014 y 2015 lo más prolíferos hasta el momento en investigaciones sobre esta realidad conocida como sexting. Además, ha sido más estudiado en el contexto internacional, ya que la mayoría se han realizado en países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia.

Se encontró un estudio realizado en España en el que se evalúan las actitudes y los comportamientos de Sexting de un grupo de adolescentes desde una perspectiva de género; así como todas aquellas variables que determinan esta conducta, incidiendo especialmente en las diferencias según el género. Así mismo se investigó la tenencia y usos de los diferentes medios tecnológicos y espacios virtuales, en función al género y a la localización del centro (Urbano y Rural/Semi-rural). Para la consecución de este objetivo se recurre a una metodología de investigación multimétodo, en la que se incorpora el enfoque cuantitativo y cualitativo. Los resultados evidencian que dentro de un escenario en el que la evolución tecnológica es vertiginosa, el Sexting se ha convertido en una realidad instaurada en las dinámicas del comportamiento de los/as adolescentes. Por tanto se pone de manifiesto la necesidad de intervenir a nivel educativo en la formación del uso de las tecnologías y con ello de reducción de las conductas de riesgo online, en particular las conductas de Sexting (Ruido, 2017).

El propósito de este trabajo fue realizar una investigación para identificar los niveles de sexting en adolescentes, hombres y mujeres comprendidos en las edades de 14 a 19 años de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios. Este trabajo tiene un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, transversal; de alcance exploratorio y descriptivo. Se escogió una muestra de 345 estudiantes, a quienes se les aplicó la encuesta adaptada en base al modelo: Sex and Tech de TheNationalCampaigning to preventteen and UnplannedPregnancy, September 25, 2008 and October 3, 2008; Autor: "TheNationalCampaigning" realizada por varios autores.

Los datos reflejan un bajo nivel de incidencia de sexting en adolescentes, se indica que el celular es el aparato tecnológico de mayor accesibilidad. Cabe señalar, que se encontraron conductas de riesgo en adolescentes que tendrían contacto online ya sea con personas conocidas o desconocidas. Además, se observa un mayor porcentaje en adolescentes que reciben mensajes sugestivos. Se descubrió que enviar, publicar, compartir mensajes fotos y/o videos eran

destinados a un novio/a, como un regalo seductor u obtener la atención de un chico/a (Fajardo, 2013).

Este estudio pretende analizar el desarrollo del fenómeno de Sexting entre los adolescentes de la comunidad autónoma de Extremadura, en concreto del área de Badajoz. La muestra está compuesta por 132 adolescentes de edades comprendidas entre 13-17 años de varios colegios concertados e institutos de educación secundaria obligatoria públicos. El instrumento de evaluación empleado ha sido una adaptación de dos cuestionarios, construido de acuerdo a una escala tipo Likert con cuatro posibilidades de respuesta y que consta de 45 ítems capaces de evaluar las opiniones e inquietudes de estudiantes adolescentes acerca del uso de móviles o internet para el envío o recepción de mensajes, fotos o vídeos provocativos o sugerentes. Mediante los resultados obtenidos se concluye que los adolescentes no admiten su participación en actos de Sexting aunque conocen el significado del término y la existencia de casos cercanos. (Cajamarca, 2015)

La presente investigación titulada *La práctica de los valores éticos y morales y sexting, estudio en la unidad educativa Camilo Gallegos Toledo Rio Bamba Chimborazo, periodo diciembre 2015-2016* se realizó con los estudiantes del décimo año de Educación General Básica paralelos A y B de la Unidad Educativa Camilo Gallegos Toledo, siendo de gran interés la práctica de los valores éticos y morales y sexting, para contribuir a que los alumnos conozcan que significa el sexting sus causas, consecuencias e impacto. Se determinó que la práctica de los valores éticos y morales previene el sexting en los estudiantes, se estableció cuánto practican estos valores, se indagó sobre cuán frecuente es el sexting.

El método de investigación que se empleó fue científico, inductivo, de tipo explicativa, como técnica se empleó la encuesta, test, como instrumento el cuestionario. Se trabajó con toda la población 73 estudiantes de los décimos años paralelos A y B. Luego del diagnóstico se evidenció que el mayor porcentaje de los estudiantes practican ciertos valores éticos y morales, que la influencia para llevar una vida

de principios y valores es el ejemplo de sus padres. Como conclusión de este trabajo se determinó que los estudiantes solo practican ciertos valores éticos y morales, y el valor que más defienden en su derecho a la libertad, se estableció que la práctica del sexting es tan común en los alumnos. Se recomienda a que tanto los padres como la Unidad Educativa realicen actividades en donde se promueva la práctica de valores, en donde exista la participación conjunta de los maestros, padres y estudiantes (Malan, 2016).

Se realizó un estudio mixto el cual pertenece a línea de salud pública en el tema de salud mental con el objetivo de determinar los factores psicológicos asociados a la práctica del sexting en jóvenes entre las edades de 20-30 años del Departamento de Estelí durante el periodo 2018-2019. En dicha investigación participaron diez jóvenes seleccionados como una muestra intencionada. Los resultados fueron obtenidos a través del test 16 factores de la personalidad (FP) y una encuesta para así dar salida a los objetivos planteados en dicha investigación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio es de tipo mixto, porque se trabajó con instrumentos cualitativos y cuantitativos, inclinándose a la parte cualitativa, es de corte transversal, exploratorio ya que a nivel nacional no hay estudios sobre el tema.

Población y muestra

Se trabajó con una población de 25 personas aproximadamente. Para fines de la investigación se tomó una muestra de 10 jóvenes de ambos sexos entre ellos 7 mujeres y 3 hombres, de las edades de 20 a 30 años de edad, dicha muestra representa el 40% de la población en total.

Es una muestra intencionada ya que la población es muy reducida y a quienes se seleccionó convocaron a nuevos participantes utilizando de este modo la técnica bola de nieve llegando así a un total de 10 jóvenes que haya o estén practicando sexting.

Muestreo

Es un muestreo intencional o deliberado ya que el investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer. El investigador decide que unidades integrarán la muestra de acuerdo a su percepción.

El muestreo por conveniencia es probablemente la técnica de muestreo más común. En el muestreo por conveniencia, las muestras son seleccionadas porque son accesibles para el investigador. Los sujetos son elegidos simplemente porque son fáciles de reclutar. Esta técnica es considerada la más fácil, la más barata y la que menos tiempo lleva (Tamayo, 2001).

El muestreo de bola de nieve es una técnica de muestreo no probabilístico utilizada por los investigadores para identificar a los sujetos potenciales en estudios donde estos son difíciles de encontrar, los individuos seleccionados para ser estudiados reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos, esta técnica permite que el tamaño de la muestra valla creciendo a medida que los individuos seleccionados invitan a participar a sus conocidos (Ochoa, 2015).

Para formar parte de la investigación, el grupo del estudio debió cumplir con ciertos criterios que dieran salida al tema de investigación y a los objetivos planteados, siendo esencialmente estas las que deberían de disponer:

1. Rango de edad entre 20 a 30 años
2. Que practiquen o hayan practicado sexting
3. Que tengan disponibilidad para participar en la investigación
4. Que pertenezcan al departamento de Estelí
5. Voluntariedad y firma de consentimiento informado

Para la recolección de datos se utilizaron técnicas como lo son la encuesta y el test psicológico 16 factores de la personalidad, a continuación, se detalló cada uno de estos. Se aplicó la encuesta a la muestra para conocer

las motivaciones y la carencia afectiva que tienen los jóvenes y los lleva a realizar sexting, esta encuesta contaba con 22 ítems.

Test 16 Factores de la Personalidad

Este test ha sido diseñado para la investigación básica en Psicología y para cubrir lo más ampliamente posible al campo de la personalidad en un corto tiempo. El cuestionario 16 F.P fue diseñado para utilizarse con individuos mayores de 16 años que sepan leer y escribir. El instrumento puede usarse para medir cuatro dimensiones secundarias adicionales, las cuales son rasgos amplios, cuya calificación se obtiene de las calificaciones de los rasgos primarios (Cattell, 1995).

Se aplicó a la muestra para obtener una información detallada de la personalidad del sujeto y luego se analizaron los rasgos comunes en los individuos a investigar, así como la incidencia de estos en la práctica del sexting.

Los diferentes datos obtenidos a través de las distintas técnicas utilizadas fueron procesados, analizados e interpretados en función de los objetivos planteados haciendo uso de los programas paquete estadístico SPSS, Excel y Microsoft Word.

Aspectos éticos

Para la ejecución de la investigación se contó con la participación voluntaria, libre e informada de los sujetos, brindándoles a ellos la información adecuada a cerca de la naturaleza y finalidad de la investigación, los métodos, beneficios calculados, los posibles riesgos o incomodidades que puedan implicar.

Cabe destacar que los jóvenes participantes firmaron un consentimiento informado, donde se autorizó a las investigadoras a utilizar la información obtenida a través de los distintos instrumentos utilizados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de la muestra

Características	Valores	
Edad	Media= 22 22-28 años	
	Frecuencia	Porcentaje %
	Sexo:	
Hombres	3	30%
Mujeres	7	70%
Total:	10	100%
	Ocupación	
Estudiantes	10	100%
Total:	10	100%
	Procedencia	
Rural	8	80%
Urbana	2	20%
Total:	10	100%
	Estado Civil	
Solteros	10	100%
Total:	10	100%

Tabla No. 1. Datos Sociodemográficos

Las edades oscilan entre los 22-28 años, con una edad promedio de 22 años, comprendiendo las edades de la práctica del sexting.

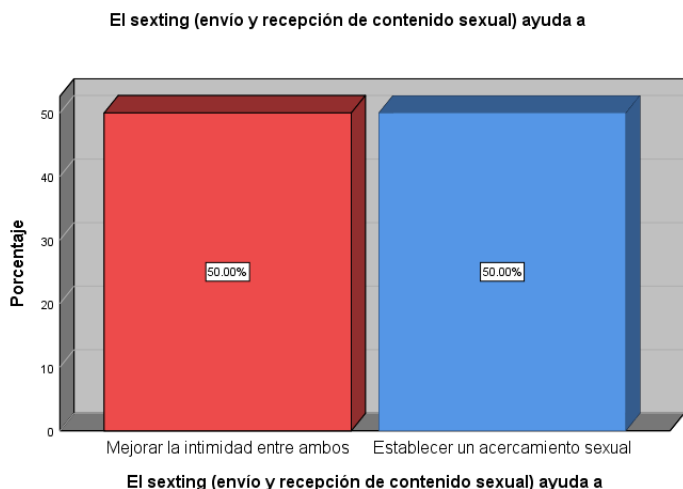
En cuanto al sexo, la muestra está constituida mayoritariamente por mujeres con (70%) frente a un (30%) de hombres, de igual manera se tomó en cuenta la ocupación de cada participante y el (100%) son estudiantes. La mayoría son de zonas urbanas del departamento de Estelí (80%), mientras un (20%) son de las zonas rurales, siendo todos ellos solteros.

A continuación, se presentan los resultados de la fase de campo con relación a cada uno de los objetivos planteados en el estudio.

Analizar las motivaciones que lleva a los jóvenes a practicar sexting

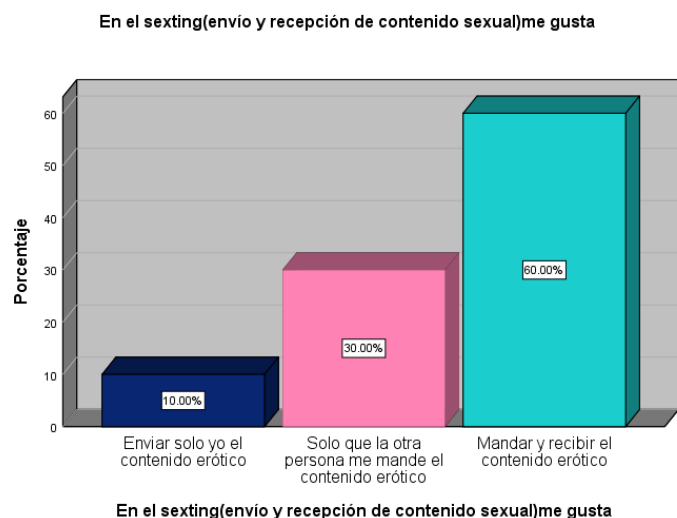
En el gráfico No.1, el 50% de jóvenes creen que el envío y recepción de contenido sexual mejora la intimidad entre ambos, y otro 50% dice que establece un acercamiento sexual.

Gráfico No. 1. El Sexting ayuda a mejorar la intimidad y establecer un acercamiento sexual entre ambos



En esta tabla se refleja que a los jóvenes les gusta mandar y recibir el contenido erótico (60%), el (30%) prefiere solo que la otra persona les mande el contenido erótico, y el (10%) prefieren mandar solo ellos el contenido.

Gráfico No. 2. En el sexting me gusta: mandar y recibir el contenido erótico



En el Grafico No.3 se refleja que un (40%) de los jóvenes cuando envían material sexual personal se excitan, un (30%) se distrae y el otro (30%) se satisface.

Gráfico No. 3. Se excitan y satisfacen cuando envían el material



Definir los rasgos de personalidad que tienen en común los jóvenes que practican sexting

A continuación, se describe la frecuencia de personas que caen en determinado factor en cantidades descendentes.

Tabla No. 2. Rasgos de Personalidad

Factores Primarios Bajos	Cantidad de personas que realizan sexting con puntuaciones bajas para cada factor	Descripción de los rasgos de personalidad de cada factor
Factor A Expresividad Emocional: Soliloquia	1	Personas discretas, desprendidas, críticas, alejadas e inflexibles, mantiene sus propias ideas, desconfiados y propensas al mal humor.
Factor B Inteligencia: Inteligencia Baja	1	Personas con Baja capacidad mental, incapacidad para resolver problemas abstractos, poco organizados y de baja moral.

Factor C Fuerza del yo: Debilidad del yo	4	Personas afectadas por sentimientos, menos estables emocionalmente, fácilmente perturbables, inconscientes en actitudes e intereses, evaden responsabilidades, buscan pleitos y situaciones problemáticas.
Factor E Dominancia: Sumisión	4	Personas sumisas, obedientes, indulgentes, dependientes, sencillas, humildes y fácilmente perturbadas por la autoridad.
Factor G Lealtad Grupal: Superego Débil	2	Persona con Falta de aceptación de las normas morales del grupo, desacata las reglas, desobligado inconsciente y frívolo.
Factor H Aptitud situacional: Timidez	2	Persona recatada, tímida, reprimida, susceptible a las amenazas.
Factor M Actitud Cognitiva: Objetividad	3	Persona práctica, tiene preocupaciones reales, preocupados por intereses y asuntos inmediatos, honrado, preocupado pero constante.
Factor N Sutileza: Ingenuidad	3	Personas ingenuas, modestas, sinceras, muy sociable, se involucran afectuosa y emocionalmente.
Factor Q2 Certeza Individual: Dependencia Grupal	3	Personas socialmente dependiente del grupo.
Factor Q3 Autoestima: Indiferencia	3	Personas incontroladas, flojas, siguen sus propios impulsos, indiferentes a las reglas sociales.

Entre lo que más se destaca está el factor C que mide la fuerza del yo con puntuación baja indica *debilidad del yo* cuatro personas se ubicaron en este factor, indicando que son personas afectadas por sentimientos, inestables emocionalmente se tienden a perturbar

fácilmente, pueden ser inconscientes en actitudes e intereses, también evaden las responsabilidades, El otro rasgo que tienen en común es el factor E que mide la dominancia y con puntuación baja que comprende la sumisión, las califican como personas obedientes, dependientes, sencillas, humildes y fácilmente se pueden perturbar por la autoridad.

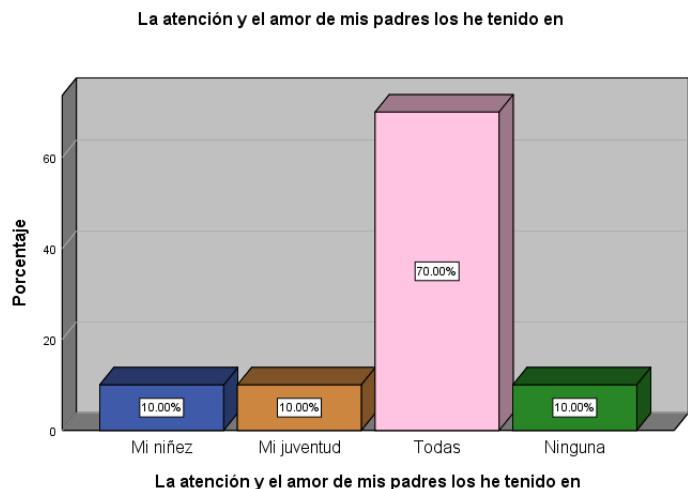
Luego sigue el factor M que mide la actitud cognitiva en este caso tres integrantes de la muestra tienen en común el rasgo objetividad, el cual los califica como personas prácticas, con preocupaciones reales y asunto inmediato, honrados, preocupados pero constantes. El factor N sutileza con baja puntuación son personas ingenuas, modestas pero sinceras, muy sociables y que se involucran afectuosa y emocionalmente, este rasgo se ve reflejado en tres personas que aseguran practicar sexting, otro factor es el Q2, el de la certeza individual, rasgo de dependencia grupal, son personas que tienden a depender del grupo que forman parte, siguen sus ideas, sus normas pueden ser influidas por los demás y el factor Q3 el de autoestima con indiferencia, calificados como personas incontrolados, flojas las cuales siguen sus propios impulsos, indiferentes a las reglas sociales.

Dos participantes tienen en común el factor G que se refiere a la lealtad grupal, con súper ego débil, tienden a tener desacatos de las normas morales, las reglas, son desobligados inconscientemente y frívolos, en el factor H que mide la aptitud situacional con puntuación baja la timidez, los define como personas reprimidas y susceptibles a las amenazas y por último factores A y B no presentan frecuencia entre quienes practican sexting ya que solo dos personas cayeron en estos factores una en cada uno, el factor A que mide la expresividad emocional, son personas soliloquias es decir discretas, desprendidas, críticas, alejadas e inflexibles, mantienen sus propias ideas, desconfiados y propensas al mal humor. El factor B de la inteligencia en este caso baja, la califica como una persona con baja capacidad mental para resolver problemas abstractos, pocos organizados y con baja moral.

Identificar si la carencia Afectiva de los jóvenes influye en la práctica del sexting

En el grafico No.4 se observa que un (70%) de los jóvenes ha tenido siempre la atención de sus padres, un (10%) solamente durante su niñez, (10%) en su juventud, y el otro (10%) nunca.

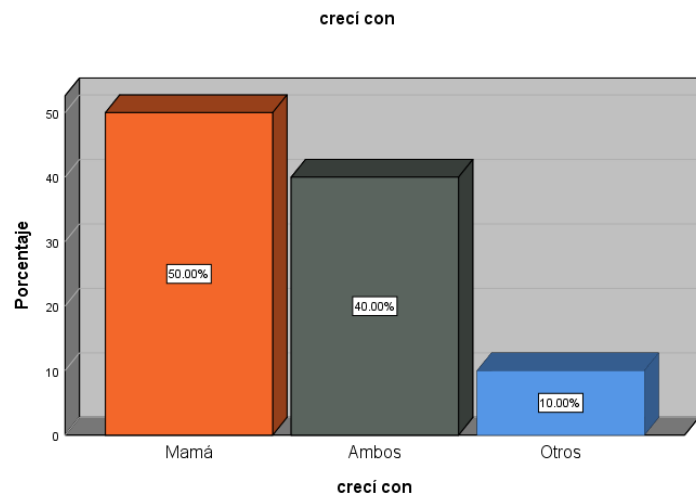
Gráfico No. 4. La mayoría tuvieron atención y amor de los padres en todas las etapas



El (50%) de los encuestados solo crecieron con mamá, un (40%) con ambos (Papá y Mamá), y un (10%) otros (abuelos). Ver gráfico No.5.

12 ítems de la encuesta sirvieron para identificar la presencia de carencia afectiva en estos jóvenes y ver si ésta influía en la práctica.

Gráfico No. 5. La mayoría de los participantes crecieron con su mamá



Para los encuestados cuando envían fotos o videos eróticos están conscientes que practican pornografía, otros consideran que no realizan ningún acto ilícito fuera de sus normas morales. Para los participantes los que más envían fotos sexuales en primer lugar son los jóvenes, segundo lugar los adolescentes y en último lugar adultos y otros.

Una de las motivaciones que se tendría que haber reflejado era la moda, pero no fue así ya que los individuos dieron a conocer que practican sexting porque a la mayoría les piden contenido o porque tienen que mostrar para que las otras personas también les muestre, es un juego de intercambio de roles de quien envía con el que recibe el contenido. A la mayoría de ellos les gusta mandar, pero también recibir, o bien que solo sea la otra persona la que envíe. El (90%) de ellos hace únicamente el uso de fotos, con sus parejas mientras el (10%) restante lo hace con amigos/as, según esto los ayuda a mejorar la intimidad entre ambos y a establecer un acercamiento sexual. Reflejan que su material es siempre aceptado y no hay rechazo alguno, así que esto es parte de las motivaciones que ellos tienen para seguir compartiendo sus intimidades porque esto los ayuda a satisfacerse.

Los rasgos de personalidad que tienen en común los jóvenes participantes del estudio los define como personas con carencias afectivas, irresponsables, problemáticas, sumisos, obedientes con preocupaciones reales fácilmente perturbables por la autoridad, auto recriminantes, celosos, analíticos con pensamientos libres, activos e interesados en el sexo opuesto ingenuos y que se involucren afectuosa y emocionalmente son los rasgos que más tienen en común quienes practican sexting.

La extroversión es un factor secundario que mide el test de Cattell común en cinco personas que practican sexting correspondiente a la muestra definiéndolos como personas que sobresalen socialmente, desinhibidos buenos para establecer y mantener contactos interpersonales. El factor ansiedad alto o mucha ansiedad es el único factor secundario que tienen en común todos los participantes del estudio, quienes practican sexting, este factor los describe

como personas que tienden a tener inadaptaciones, presentan insatisfacción con la forma en que enfrenta las demandas de la vida y de lograr lo que él quiere.

Una cantidad de cinco personas presentan los factores tenacidad e independencia, la persona tenaz se califica como emprendedora, decisiva y con gran personalidad animadora, una persona con el factor independencia alto tiende a ser agresiva, emprendedora, busca situaciones donde tal conducta sea al menos tolerada y recompensada. Según los factores secundarios del test de personalidad 16 FP personas introvertidas, extrovertidas con mucha ansiedad, tenaces o susceptibles, dependientes e independientes practican sexting.

La encuesta refleja que existe carencia afectiva en algunos de los participantes provocada por su familia, quizá esto no sea un factor determinante para que practiquen sexting pero se puede decir que tiene influencia ya que al no estar sus autoridades progenitoras en su vida, los valores morales no están muy bien fundamentados en ellos y que no recibieron la atención debida quizás por ello buscan atención mediante sus dispositivos móviles encontrando en la práctica y receptores de contenido sexual compañía, atención, aceptación, valoración y satisfacción personal y sexual.

Cabe destacar que los datos arrojados según la encuesta y el test tienen concordancia, con la fundamentación teórica del estudio, ya que Freud en su libro "El malestar en la cultura" habla de que la pulsión (estimulación) sexual se obtiene a través de tres diques psíquicos: la moral, la vergüenza y el asco. Según los resultados, estos jóvenes dan rienda suelta a sus deseos sin tener vergüenza, pudor y asco de mostrar su intimidad y ver la de otra persona, como un objeto que los satisface, lo que Lacan lo define en la pulsión escópica, como la acción mirar que consiste en fijarse detalladamente en lo que le interesa y no en la función fisiológica de ver que significa captar al mundo por medio de la vista.

Entre los factores psicológicos que conllevan a la práctica del sexting encontrados en los jóvenes

participantes del estudio, se hallan motivaciones como el que empezaron a practicar sexting y continúan porque les piden el contenido, según ellos esto también les ayuda a mejorar la intimidad con la pareja o a establecer un acercamiento sexual, los motiva el hecho de mandar y recibir este material porque esto los excita y los satisface, otro factor son los rasgos de personalidad encontrados en estos jóvenes, tales como: la impulsividad, la dependencia, el desacato a las normas sociales, la susceptibilidad, tenacidad, la independencia, la extroversión al igual que la introversión, actividad para establecer relaciones sociales y muy ansiosos.

La carencia afectiva encontrada en algunos de los participantes pudo haber influido en que ellos iniciaran esta práctica ya que ellos carecieron del amor y la atención de sus progenitores en etapas como la infancia, la niñez y la adolescencia, y por ende tienen una mala instauración de los valores morales y mala estructuración de personalidad teniendo como dominante el ello que se dirige a satisfacerse e ir en contra de las normas sociales que son generalmente instauradas por la figura paterna la cual estuvo ausente en la mayoría de los jóvenes.

CONCLUSIONES

Las motivaciones por las cuales practican sexting los jóvenes participantes del estudio es porque les piden el contenido, mejorar la intimidad y establecer un acercamiento sexual con la pareja, también los motiva el hecho de que se sienten aceptados por quienes reciben el contenido, además de que hacer esto los excita y satisface, lo que según la teoría de Freud y la estructura de la personalidad (ello, yo y superyó), estos jóvenes dan rienda suelta las necesidades demandadas por el ello, como buscar placer sin pensar en las reglas morales creadas por la sociedad y fomentadas en la familia durante las primeras etapas de la vida del ser humano, las cuales deben encontrarse en el superyó.

Según el test 16 factores de la personalidad los rasgos que tiene en común los participantes del estudio, los define como personas con carencias afectivas o sea presenta una distorsión en su afectividad,

con autoestima no adecuada, frustradas, inseguras, irresponsables, problemáticas, algunos sumisos, fácilmente perturbables por la autoridad, unos son desconfiados, otros se califican como individuos activos socialmente, extrovertidas, susceptibles e independientes en otros se reflejan la introversión, la tenacidad y la dependencia. Es importante destacar que el rasgo que se reflejó en todos los jóvenes que practican sexting participantes del estudio es la ansiedad, o sea el total de 100% son personas ansiosas.

Se puede decir que aunque la carencia afectiva no está presente en todos los participantes del estudio, en quienes sí puede ser un factor psicológico influyente ya que al no tener cariño y atención en las etapas fundamentales de la vida por parte de sus progenitores pudo conllevar a una mala estructuración de los valores morales y por ende una débil personalidad teniendo como mayor instauración el ello (de la estructura de la personalidad de Freud ello, yo, superyó) que se guía a buscar el placer y huir del dolor provocado por la ausencia de seres queridos, estos jóvenes buscan atención que no tuvieron por parte de sus progenitores en otras personas a través de sus dispositivos móviles mediante la práctica del sexting.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabrera, N. (15 de Agosto de 2014). *wordpress.com*. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de *wordpress.com*: <https://natalycabrera29.wordpress.com/2014/08/15/el-sexting/>

Cajamarca, M. (2015). Identificación de los niveles de sexting en adolescentes. *Identificación de los niveles de sexting en adolescentes*. Cuenca, Azuay, Ecuador.

Cattell, R. (1995). *TEA*. Barcelona. Obtenido de TEA.

Fajardo, M. (15 de Marzo de 2013). *SEXTING: NUEVOS USOS DE LA TECNOLOGÍA Y LA SEXUALIDAD EN ADOLESCENTES*. *SEXTING: NUEVOS USOS DE LA TECNOLOGÍA Y LA SEXUALIDAD EN ADOLESCENTES*. Badajoz, Badajoz, España.

Malan, M. (2016). *La práctica de los valores éticos y morales y sexting. Estudio en la unidad educativa "Camilo Gallego Toledo". Rio Bamba, Chimborazo. Diciembre 2015-2016*. Rio Bamba.

Ochoa, C. (30 de Junio de 2015). *netquest*. Recuperado el 30 de Abril de 2019, de *netquest*: https://www.google.com/amp/s/www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-bola-nieve%fhs_amp=true

Perez Porto, J., & Merino, M. (2013). *Definicion de*. Recuperado el 23 de 01 de 2019, de *Definicion de* : <https://definicion.de/moda/>

Punina, D. (2018). *Valores familiares y sexting en estudiantes de bachiderato general unificado de la unidad educativa "San Alfonso"*. Ambato.

Puyol, J. (10 de Agosto de 2018). *Confilegal*. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de *Confilegal*: <https://confilegal.com/20180810-que-es-y-en-que-consiste-el-sexting/>

Ruido, P. (2017). Evaluación del fenómeno del sexting y de sus riesgos emergentes en adolescentes de la provincia de Ourense-España. *Evaluación del fenómeno del sexting y de sus riesgos emergentes en adolescentes de la provincia de Ourense-España*. Galicia, Ourense, España.

Sierra, A. (20 de Junio de 2018). *EMOZEN*. Recuperado el 22 de Octubre de 2018, de *EMOZEN*: <https://www.google.com/amp/s/an>

Tamayo, G. (2001). *Diseños muestrales en la investigación*. Medellín, Medellín, Colombia.

Influencia de las carencias afectivas en las relaciones de pareja en mujeres universitarias

Influence of affective deficiencies in relationships in university women

Itzayana Yaoska López Moreno¹
itzayanayahoskal@gmail.com

Julissa Leonor Bonz Castillo¹
bonzjulissa@gmail.com

Carolina Alejandra Molina Vargas¹
caroline26molina@hotmail.es

Franklin Solís Zúniga²
franksolis23@yahoo.com

Recibido: 13 de agosto de 2019, **Aceptado:** 05 de diciembre de 2019

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es determinar la influencia de las carencias afectivas en las relaciones de pareja en mujeres universitarias. El documento se enmarca en una investigación realizada a 20 mujeres universitarias de FAREM-Estelí, en el período octubre 2018-abril 2019. La investigación es mixta y exploratoria. Se seleccionaron a 20 mujeres que cumplen los criterios establecidos en el estudio. Se aplicaron entrevistas y encuesta. Entre los resultados más relevantes se encontró una asociación negativa vinculada a la falta de afecto de su familia, reflejando que el 40% no tuvieron la educación afectiva necesaria, un 55% no expresaban sus sentimientos y experiencias en su infancia, y el 40% no compartieron tiempo de calidad entre padres-madres e hijas, refieren a los cambios emocionales que sufren las mujeres debido a la influencia de las carencias afectivas, así mismo, el daño que han ejercido los patrones de conductas en el desarrollo emocional de las participantes, afectándoles su seguridad y autoestima necesaria para alcanzar su autonomía personal. Dando por entendido cómo la carencia por distorsión que presentan las participantes ha influido de modo negativo, siendo actualmente mujeres inseguras, dependientes e inestables; y con dificultades en sus relaciones de pareja.

Palabras clave: carencia afectiva; mujeres; relación de pareja; desarrollo emocional; influencia.

1 Egresada de la carrera de Psicología de la Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí. UNAN-Managua.

2 Docente de la carrera de Psicología de la Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí. UNAN-Managua.

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



ABSTRACT

The objective of this study is to determine the influence of affective deficiencies on relationships in university women. The document is part of a research conducted on 20 university women of FAREM-Estelí, in the period October 2018-April 2019. The research is mixed and exploratory. 20 women were selected to meet the criteria set out in the study. Interviews and surveys were conducted. Among the most relevant results was a negative association linked to the lack of affection of their family, reflecting that 40% did not have the necessary affective education, 55% did not express their feelings and experiences in their childhood, and 40% did not shared quality time between fathers and daughters, referring to the emotional changes that women suffer due to the influence of affective deficiencies, as well as the damage that patterns of behaviors have exerted on the emotional development of affecting their safety and self-esteem necessary to achieve their personal autonomy. Understanding how the lack of distortion presented by participants has had a negative impact, with women currently being unsafe, dependent and unstable; and with difficulties in their relationships.

Keywords: affective deprivation; women; relationship; emotional development; influence.

INTRODUCCIÓN

La carencia afectiva es un problema que repercute en el desarrollo emocional, físico y psicológico de los/as niños/as por falta de afecto, cariño, amor y protección de sus padres durante los primeros años de vida; ya que los cuidados de poca calidad contribuyen de manera significativa al deterioro del desarrollo del niño/a. Una mujer puede presentar heridas de abandono por sus padres sin que necesariamente haya sido abandonada físicamente, de niña o adolescente, o por uno de sus padres.

Los padres deben de tener en cuenta que la comunicación entre padres- madres e hijos/as, será uno de los pilares fundamentales, ya que los niño/as necesitan ser escuchados y los adultos deben reservar espacios para poder comunicarse, darles palabras de aliento y de que puedan expresar sus emociones y sentimientos. Además, los padres deberán reparar en que su estilo educativo sea el adecuado y en establecer una relación afectiva de comprensión y respeto.

Las relaciones amorosas suelen ser complejas, especialmente cuando buscamos a la pareja "ideal" o creemos que al fin tenemos una relación "perfecta". Y es que, en esa búsqueda, a veces nos marcamos parámetros irreales por los que estamos dispuestos a arriesgar todo, incluso nuestra estabilidad emocional (Sanchez, 2017).

La ausencia emocional de los padres, es precursora de importantísimas carencias afectivas y deja estragos

devastadores e igual de intensos en una niña, que se van engendrando con los años de una ausencia sostenida de muestras de amor.

Este fenómeno es motivo de estudio porque en la etapa de la niñez es donde se inicia la socialización afectiva, y cuando esta falla es donde se descubre a la mujer en su adultez reclamándole a su pareja una sobreprotección y una seguridad emocional y económica que probablemente no sea correspondida.

Como objetivo primordial se planteó determinar la influencia de las carencias afectivas en las relaciones de pareja en mujeres universitarias del turno matutino de FAREM-ESTELI, período 2018/ 2019, a partir del análisis de las vivencias que experimentan las participantes en su relación de pareja, y de esta manera poder dar conocer las múltiples afectaciones que se viven. Para proponer estrategias que generen oportunidades de desarrollo emocional, independencia, seguridad y amor propio en las participantes, que servirán de guía para que las parejas mejoren en sus relaciones.

Esta investigación es significativa para las mujeres universitarias, y a los nuevos investigadores, para que conozcan las causas y consecuencias de las carencias afectiva y la influencia que tienen hoy en día en las relaciones de pareja. La importancia de la investigación radica en dar a conocer el verdadero daño que causan las carencias afectivas y como estas influyen de modo negativo en las vidas de las mujeres afectando a sus hogares, desarrollo emocional, vínculo amoroso y diferentes áreas en las que se desenvuelven.

Esta investigación está motivada por el elevado número de relaciones insatisfactorias que se han venido dando en los últimos años por las vivencias ocurridas en la niñez, que sin duda se ven reflejadas en lo cotidiano de una relación, principalmente en las mujeres que durante años han vivido tras el anhelo del amor de sus padres, que inconscientemente aprendieron a no ser amadas, que no son lo suficiente buenas para que un hombre las ame, que no son una persona valiosa ni merecedoras de amor y que tendrán que sudar mucho para obtener algo de afecto y aceptación, e incluso que no pueden ser ellas mismas si lo que quieren es el amor de su pareja.

Entre los estudios realizados en el área de psicología a nivel internacional se encontró uno titulado "*Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja*", en el principal resultado obtenido, refleja un 49% siendo un total de las participantes que viven o han vivido violencia de pareja. (Tello Aiquipa, 2015)

Por otra parte, en la investigación "*Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos, el efecto mediador del apego adulto*", se encontró que los resultados principales ponen en manifiesto asociaciones significativas positivas entre la vinculación afectiva en la infancia y la calidad de la relación, comprobándose así el efecto mediador del apego actual. (Martínez Álvarez, Fuentes, Orgaz Baz, Vicario Molina, & Gonzales Ortega, 2014)

Se encontró a nivel nacional la investigación "*Asertividad en las relaciones de noviazgo*", donde los resultados indican que el porcentaje de adolescentes que provienen de hogares con padres separados es bastante alto, se hace evidente la poca participación de los padres (hombres) en la crianza de los hijos/as. (Baquedano; Díaz & Peralta, 2011)

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación pertenece a una línea de salud pública, centrado en salud mental.

La investigación posee un enfoque mixto, lo cual predomina más el enfoque cualitativo, se realiza una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas. (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010) El cual facilitó en comprender el problema y sus magnitudes basadas en las experiencias de las participantes de la muestra.

El estudio es de tipo exploratorio, al tener pocos antecedentes investigativos o literatura enfocada en la influencia de las carencias afectivas. (Hernández, 2010)

Población y muestra

La población es el conjunto de todos los casos que concuerden con una serie de especificaciones. (Mora, 2006). En esta investigación la población de la cual se obtuvieron los datos necesarios para constatar el fenómeno de estudio, fueron mujeres universitarias de FAREM-ESTELI. La muestra estuvo conformada por 20 mujeres universitarias, las cuales se eligieron dado que cumplían con los criterios previstos en el estudio.

El proceso de selección de muestra con las participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional (Eyssautier, 2006). Para ser parte del estudio se debía cumplir los siguientes criterios de selección:

- Mujeres con edad comprendida entre 20 a 30 años de edad
- Mujeres que estén en un matrimonio o unión de hecho estable
- Personas de sexo femenino
- Ser estudiante de FAREM-Estelí
- Pertenecer al turno matutino
- Disponibilidad para participar
- Voluntariedad y firma de consentimiento informado

Técnicas de recolección de datos

Los instrumentos de medición seleccionados previamente para obtener los resultados de acuerdo con los objetivos planteados, se utilizó la entrevista y encuesta. Para hacer uso de los instrumentos de

medición se realizó una validación de expertos, en este caso las técnicas que se dieron a validar fueron la entrevista y la encuesta, para esto se tomó a dos profesionales de la salud en la ciudad de Estelí.

La entrevista fue aplicada a 5 mujeres universitarias, se utilizó con la finalidad de indagar que patrones de conductas reflejan las carencias afectivas en el desarrollo emocional en las relaciones de parejas en mujeres universitarias. La encuesta permitió identificar los tipos de carencias afectivas que influyen en las relaciones de parejas en mujeres universitarias, fue aplicada a 20 mujeres.

Plan de análisis de datos

Se correlacionaron los datos de la entrevista y encuesta para poder identificar los tipos de carencias afectivas, los patrones de conductas que reflejan las participantes y a su vez la incidencia de estos en el desarrollo emocional de las universitarias.

Debido al origen de la investigación la recolección y procedimiento de análisis fueron de carácter mixto, pero con un enfoque más cualitativo. Este se llevó a cabo por objetivos los cuales tienen sus propios procesos de análisis.

Para identificar los tipos de carencias afectivas que influyen en la relación de pareja de mujeres universitarias se utilizó el paquete estadístico SPSS.

Para indagar los patrones de conductas que reflejan las carencias afectivas y la incidencia de estos en el desarrollo emocional de las mujeres universitarias se transcribió la información y se realizó un análisis de contenido, con el fin de realizar una descripción objetiva, del contenido manifiesto se extrajeron los más significativos para la investigación.

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas establecían que quienes participaran en la investigación podrían retirarse si así lo consideraban, por otra parte, se mantiene que los resultados de los diferentes instrumentos serán como

objetivo investigativo, y se optó por el anonimato de las participantes.

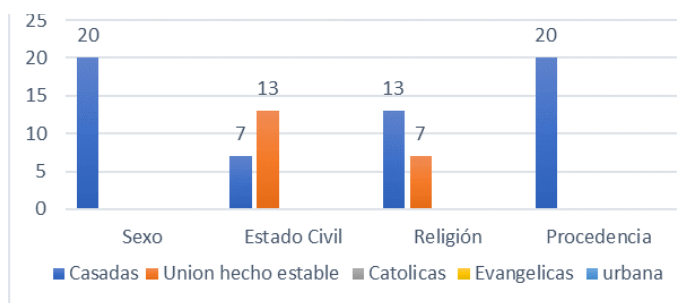
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se interpretaron cada uno de los instrumentos mediante las técnicas respectivas, los datos obtenidos arrojaban una gran cantidad de resultados interpretables, es por ello que se correlacionó con los objetivos específicos de la investigación para poder aprovechar cada una de las encuestas y entrevistas procedentes de la muestra.

Según los datos obtenidos en la encuesta las edades oscilan entre los 20 a 30 años, la muestra está constituida solamente por mujeres con un 100%. Respecto a la religión, predomina la católica con un 65% seguida de la evangélica con 35%.

En cuanto al estado civil de las mujeres predomina más la unión de hecho estable 65% y seguida las mujeres casadas 35% y las 20 participantes pertenecen al área urbana con 100%.

Grafico No. 1. Caracterización de la muestra



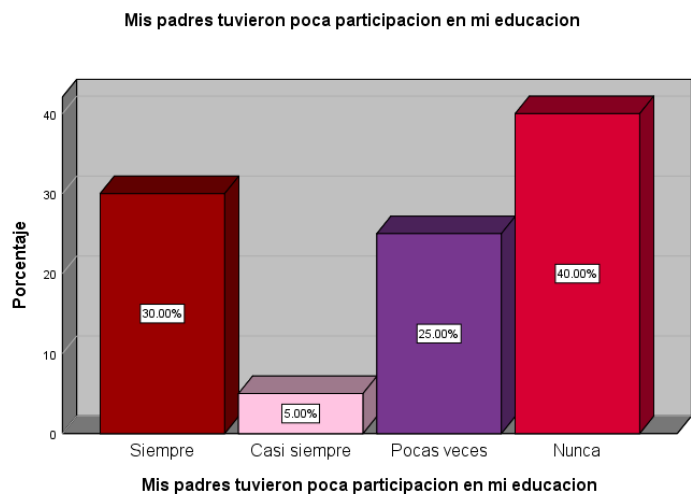
Los tipos de carencia afectivas que influyen en la relación de pareja en mujeres universitarias.

Para dar salida a este objetivo se utilizó la encuesta, analizada con el paquete estadístico SPSS dando los siguientes resultados:

Los datos del grafico No. 2 demuestran que el 40% de las mujeres expresaron que sus padres no participaron en su educación. En el cual se puede referenciar que la familia no tuvo el tiempo y lugar, durante la infancia, adolescencia y juventud de participar en la educación afectiva de las participantes. Siendo así, el otro 30%

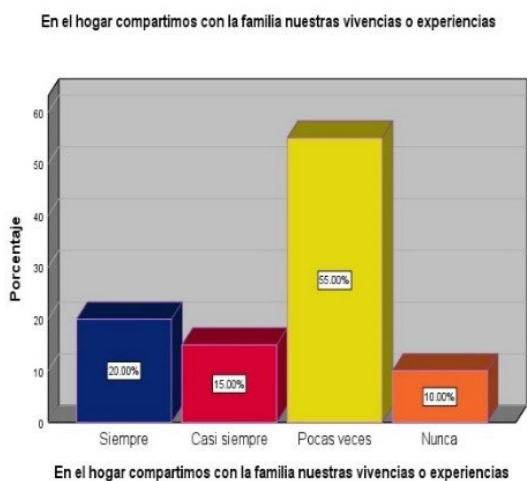
de las universitarias expresaron del papel que tomaron sus padres para poder brindarles educación en todos los aspectos.

Gráfico 2 Falta de participación de parte de los padres en la educación de sus hijas



En el siguiente gráfico se aprecia que un 55% de las mujeres no han compartido mucho de sus vivencias y experiencias en el hogar, cabe mencionar que la afectividad, emociones, sentimientos y pasiones, desempeñan un papel importante en nuestras vidas. Están arraigadas biológicamente en nuestra naturaleza y forman parte de nosotros.

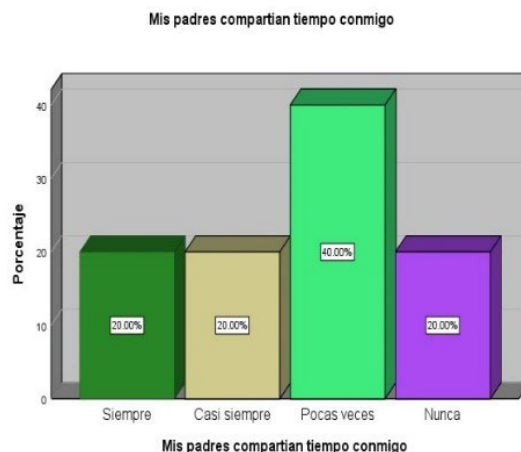
Gráfico 3 En el hogar compartimos con la familia nuestras vivencias y experiencias



Los datos del grafico No.4 indican que un 40% de las participantes, pocas veces sus padres compartían su tiempo con ellas en lo que es convivencia y educación.

El otro 20% de las participantes expresan que sus padres si se relacionaban con ellas. Cabe destacar, que cuando sus padres compartieron poco tiempo con sus hijas, se sentían solas; todo esto sugiere vacíos de afecto que pueden, en muchos casos, llevarlos a llenar necesidades profundas como la seguridad, protección, etc. Mientras que si se comparte tiempo se fortalece el vínculo y se encuentran soluciones a diferentes problemáticas.

Gráfico 4. Mis padres compartían tiempo conmigo



De manera global, se puede decir que se encontró una asociación negativa en cuanto al tipo de carencia que expresan los datos, que en este caso vendría siendo Carencia por distorsión, que esta se trata de la carencia afectiva que el niño/a padece en el ámbito familiar, debido a condiciones socio-económicas difíciles o por falta de estimulación socio-cultural.

La familia es el lugar donde la personalidad del niño/a crece y se desarrolla armónicamente, si las circunstancias familiares y ambientales están equilibradas. Lo que es notable en la investigación es la influencia que presenta la carencia por distorsión en la vida de estas mujeres, según los datos encontrados vienen de familias conflictivas, padres separados, padres ausentes de la educación de las mujeres, los cuidados físicos y afectivos eran insuficientes, no les demostraban interés o protección en su crecimiento.

En lo que corresponde a la gráfica No.5, un 45% de las mujeres, con frecuencia presentan celos de las amistades de su pareja. Lo que refleja que son personas inseguras y con desconfianza en sí mismas; es decir que estos sentimientos encubren inseguridad e ideas de inferioridad ante la necesidad de ser amada, y que probablemente desde su infancia no tuvieron un mayor cuidado y de protección. Siendo así, el otro 30% de estas mujeres dicen no sentirse celosas de las amistades de sus parejas.

Gráfico 5 Tengo celos de las amistades de mi esposo o pareja



Por último, los datos reflejados en el gráfico No.6 demuestran que un 35% de las mujeres universitarias indicaron si sentirse solas si no están en constante comunicación con su pareja. Concluyendo así, son mujeres que desde su infancia no tuvieron un apoyo emocional, no fueron escuchadas lo que produce una sensación de soledad, y que hace cuestionar el sentido de la relación. Y tienen la necesidad de estar en comunicación con sus parejas para llenar un vacío afectivo.

Siendo el otro 35% mujeres que expresan no sentirse solas si no están con sus parejas o en constante comunicación.

Gráfico 6. Si no estoy en constante comunicación con mi esposo o pareja me siento sola



Se dan a conocer los resultados obtenidos en la entrevista, luego de haber recolectado la información de la muestra seleccionada, la cual dio salida a los objetivos planteados en el estudio. No obstante, es importante mencionar que se hará uso de nombres ficticios para mantener la privacidad de los participantes.

Patrones de conductas que reflejan las carencias afectivas en las relaciones de pareja en mujeres universitarias

La mayor parte de las participantes hacen referencias negativas acerca de su relación de pareja y las vivencias que han experimentado desde que se unieron como marido y mujer o unión de hecho estable. Siendo afectadas principalmente en el área emocional debido a diferentes tratos por partes de sus parejas y consigo mismas, todo esto debido a una notable falta de afectividad en su niñez por parte de sus padres, familiares y tutores.

Como se puede ver en el testimonio de Lucía acerca de la relación con su padre *“debido a mi relación con mis padres, es probable que me haya creado una dependencia y no pueda estar sola. Me acostumbre a que mi pareja estuviera conmigo, pero al final es como que si no estuviera. No hay respeto ni confianza”*.

Las conductas que se han visto reflejadas en las entrevistadas de como llevan su relación de pareja conducen al fracaso y a una relación inestable según las participantes, Lucía dijo *“no tengo una relación estable, tenemos más de 5 años de estar juntos, y ha sido una relación terrible. Pero lo necesito”*.

Como parte de los hallazgos más significativos de la investigación, es la inestabilidad emocional que presentan las participantes debido a los patrones de conductas que han venido mostrando en su relación de pareja a causa de una significativa falta de afectividad en la niñez.

Entre los patrones de conductas más significativos que reflejan las participantes debido a las carencias afectiva están:

- Inseguridad
- Infidelidades
- Dependencia
- Agresividad (gritos y golpes)
- Poca comunicación
- Falta de afectividad
- Poca interés e iniciativa
- Irrespeto
- Desconfianza
- Relaciones inestables
- Peleas constantes
- Necesidad de afecto

Incidencia de las carencias afectivas en el desarrollo emocional dentro de la relación de pareja en mujeres universitarias

Las mujeres que fueron parte de este estudio experimentan las mismas repercusiones en cuanto a la incidencia de las carencias afectivas en su desarrollo emocional demostrando así, que la falta de afectividad en la infancia afecta sin importar el medio en el que se desenvuelven en su relación de pareja, esto permite ver el fenómeno tal cual y la manera en la que daña las diferentes áreas en las que se mueven las participantes y principalmente su desarrollo emocional.

Es evidente la forma en que afectó la falta de afecto en las participantes, de modo que esto interrumpió su desarrollo emocional afectando su autoestima y seguridad necesaria que le permitía alcanzar su autonomía personal.

La privación de afecto en las participantes por partes de sus padres las ha llevado a carecer de amor y respeto en su relación de pareja y más aun de depender tanto emocional como económicamente de su pareja, porque creen que solo su amado las puede hacer feliz y les puede dar todo lo que ellas necesitan. Lucía dijo *“Es una relación simple, inestable y tóxica. Estamos solo por estar, no hay muestra de cariño ni atención por parte de ambos”*.

A nivel personal las participantes carecen de afecto hacia ellas mismas como hacia sus parejas, son poco expresivas, dependientes, inseguras, tienen necesidad de amor y protección, muchas se sienten solas y necesitan controlar a su pareja para llenar un vacío que han arrastrado desde su niñez, son poco asertivas, con relaciones conflictivas e inestables siendo una de las áreas más afectadas el desarrollo emocional y personal de estas.

De manera general, se encontró una asociación negativa en el análisis de los instrumentos vinculada a la falta de afecto por partes de sus familias. Todas las reacciones emocionales y sociales desfavorables que vivieron en su infancia afectan de modo negativo a la personalidad de las mujeres.

El estudio también demostró que las mujeres presentan vacíos emocionales, donde tienen necesidad de amor y las hagan sentir segura, ya que según los resultados de la investigación estas se sienten inseguras y son dependientes de sus parejas, generando dificultades entre las parejas, como la falta de respeto, las infidelidades, falta de iniciativa, agresividad, poca afectividad entre las parejas.

En términos generales, se demuestra que en el hogar familiar de estas mujeres fue insuficiente el afecto,

atención y seguridad, que permitían la autonomía personal para que se pudieran desarrollar mejor en el ambiente.

Reflejando que el 40% no tuvieron la educación afectiva necesaria, un 55% de estas mujeres no expresaban sus sentimientos, experiencias, actividades como debía ser adecuadamente en su infancia, lo que ahora ha provocado tener poca iniciativa y afectividad a la hora de realizar alguna actividad con sus parejas.

Por otro lado, el otro 40% de estas mujeres no compartieron un tiempo de calidad entre padre e hijas, eran padres ausentes-presentes, generando inseguridades y dependencias en su relación actual.

CONCLUSIONES

El presente estudio comprueba la importancia de la afectividad, desde la infancia con los padres, para relacionarse emocionalmente en un vínculo amoroso con otra persona. Además, se trata de probar la influencia que tienen las carencias afectivas en las mujeres y las repercusiones que pueden causar si no se tiene suficiente afectividad en el hogar.

Se generó aporte enriquecedor acerca de cómo se da la transformación de las carencias afectivas que repercuten desde la infancia, y la manera en que inciden en el desarrollo de la relación de pareja de estas mujeres que tanto marca en sus vidas y como es la dinámica relacional que cada quien vivencia a lo largo de sus relaciones.

En los resultados de la investigación se encontró en las participantes que debido a la poca educación afectiva que vivieron en su niñez, prevalece lo que es el tipo de carencia por distorsión, influyendo de manera negativa en el vínculo amoroso de las participantes donde se refleja el poco interés e iniciativa por parte de los padres y que ahora ellas lo remarcan en su forma de trato en la relación, son mujeres que no tienen una visión clara de lo que quieren o esperan de sus parejas, poca participación a la hora de tomar decisiones dentro de la relación, mujeres inseguras de sí mismas y de lo que sucede en su entorno amoroso.

Se determinó que las participantes hacen referencias negativas acerca de su relación de pareja y las vivencias que han experimentado, siendo afectadas principalmente en el área emocional. Experimentan las mismas repercusiones en cuanto a las incidencias de las carencias afectivas en su desarrollo emocional, demostrando así que la falta de afectividad en la infancia afecta su seguridad, dependencia, asertividad, autoestima y sobre todo lo que es el amor propio.

Estas mujeres son inseguras, inestables, dependientes, son pocas asertivas en sus relaciones y conflictivas generando una relación inestable. Las carencias afectivas han creado patrones de conductas en las universitarias y que estas reflejan actualmente en sus relaciones de parejas, sus inseguridades, infidelidades, desconfianza, irrespeto y poco interés ha generado en la vida de los participantes daños en sus hogares y vínculo amoroso.

A nivel personal las participantes carecen de afecto hacia las mismas como hacia sus parejas, ya que son poco expresivas, dependientes, tienen necesidad de amor y protección, muchas se sienten solas y necesitan controlar a su pareja para llenar un vacío que arrastran desde su niñez, son poco asertivas en sus relaciones, conflictivas e inestables siendo una de las áreas más afectadas en el desarrollo emocional y personal de estas.

Según, Freud en su teoría del psicoanálisis y la elección de la pareja, se puede observar de tal motivo dicha elección, está determinada en procesos inconscientes, los cuales generan emociones y reafirman la identidad de la persona.

Los resultados de la investigación confirman la teoría postulada por Freud donde todo esto se basa y está constituido como una defensa frente a aprensiones inconscientes, con el fin de satisfacer y compensar las necesidades y deseos desde la infancia, es por eso que en la relación de pareja se generan sufrimientos, donde surgen conflictos durante la convivencia, porque se espera recibir el amor, seguridad, comprensión e iniciativa que no se recibió en la niñez por parte de la familia.

Las evaluadas desde sus inicios buscan la forma de obtener protección y cuidado en sus relaciones, el mismo que desde una primera instancia debía ser brindado por los padres, siendo esta las figuras significativas en el desarrollo futuro y posterior de estas; es por eso que toda atribución conflictiva de cualquier aspecto a posterior y, en función de la teoría psicoanalítica, dependerá de la forma de relación y desarrollo en esta primera etapa.

Como se puede apreciar, el objetivo general de este estudio se ha logrado determinar la influencia de las carencias afectivas en mujeres en su relación de pareja, de igual manera conocer los tipos de patrones de conductas que más se reflejan y cómo inciden en su desarrollo emocional, así mismo, también se logró identificar qué tipo de carencia afectiva ha influido más la vida personal y amorosa de las participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquedano Pasos, Y. T., Díaz Rivera, Y. L., & Peralta Gámez, C. M. (2011). *Asertividad en las relaciones de noviazgo*. Estelí, Nicaragua.
- Eyssautier, M. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: Cengage Learning.
- Martinez Alvarez, J., Fuentes, M. A., Orgaz Baz , B., Vicario Molina, I., & Gonzales Ortega , E. 1 de Enero de (2014). *Vinculos Afectivos en la Infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual*. Universidad de Salamanca, España. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000100022: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000100022
- Mora, M. E. (2006). *Metodología de la investigación* . Mexico: Cengage Learning.
- Sampieri, H., Fernandez, C., & Baptista, L. (2010). *el enfoque mixto*. Mexico.
- Sanchez, A. 24 de octubre de (2017). *Metro*. Lima, Perú. Obtenido de Metro: <http://diariometro.com.ni/tendencias/149683-relaciones-de-pareja-toxicas-de-la-dependencia-emocional-a-la-violencia/>
- Tello Aiquipa, J. J. 20 de Marzo de (2015). *Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja*. Revista de Psicología, Vol. 33 (2). Obtenido de Scielo. Lima, Perú. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200007

Peligro Sísmico por Efecto de Sitio en el Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua. Nicaragua

Seismic Hazard by Site Effect in the Rubén Darío University Campus of UNAN-Managua. Nicaragua

Xochilt Esther Zambrana Areas¹
xza-86@hotmail.com

Recibido: 19 de noviembre de 2019, **Aceptado:** 03 de diciembre de 2019

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar el peligro sísmico por efecto de sitio en el área de la UNAN-Managua y está orientada a conocer las características y respuesta sísmica de los suelos en sus modos de vibrar ante un evento sísmico. El área de la UNAN-Managua corresponde a una zona de alta peligrosidad sísmica por localizarse al oeste una falla geológica activa, conocida como la Falla Zogaib, la cual tiene una longitud de 2.7 km y orientación norte-sur, y representa un peligro sísmico para la Ciudad Capital, que históricamente ha sido devastada por terremotos de magnitud moderada (Ms 6-6.2) originados por fallas geológicas, dejando daños en las infraestructuras provocando el colapso total de viviendas y edificaciones y la pérdida de vidas humanas en el país. La investigación es un aporte valioso para la UNAN-Managua y es de base para la planificación de futuros proyectos de construcción en el recinto universitario para la prevención de desastres por terremotos y aporta información para la reducción del riesgo sísmico en área. El estudio se llevó a cabo como un proyecto de investigación titulado "Estudio de efecto de sitio en la UNAN-Managua", que se realizó con el apoyo económico de los Fondos para proyectos de investigación (FPI) de la UNAN-Managua.

Palabras clave: amenaza sísmica; efecto de sitio; falla Zogaib; UNAN-Managua.

ABSTRACT

This research aims to characterize seismic hazard by site effect in the UNAN-Managua area and is oriented to know the characteristics and seismic response of soils in their ways of vibrating to a seismic event. The area of UNAN-Managua corresponds to an area of high seismic hazard to locate to the west an active geological fault, known as the Zogaib Fault, which has a length of 2.7 km and north-south orientation, and represents a seismic hazard for the City Capital, which has historically been devastated by earthquakes of moderate magnitude (Ms 6-6.2) caused by geological faults, leaving damage to infrastructure causing the total collapse of homes and buildings and the loss of human life in the country. The research is a valuable contribution to UNAN-Managua and is the basis for the planning of future construction projects in the university campus for the prevention of earthquake disasters and provides information for the reduction of seismic risk in the area. The study was carried out as a research project entitled "Study of site effect in UNAN-Managua", which was carried out with the financial support of the UNAN-Managua Research Funds (FPI).

Keywords: seismic threat; site effect; Zogaib flaw; UNAN-Managua.

¹ Docente de Facultad de Ciencias e Ingenierías. UNAN-Managua. **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2224-9742>

© 2019 - Revista Científica de FAREM-Estelí.



Este trabajo está licenciado bajo una [Licencia Internacional Creative Commons 4.0 Atribución-NoComercial-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

INTRODUCCION

En zonas de peligro sísmico es de suma importancia llevar a cabo estudios del comportamiento sísmico del suelo y poder evaluar efectos secundarios que podrían desencadenarse a raíz de un sismo, como por ejemplo la amplificación del terreno o efecto de sitio al paso de la onda sísmica en suelo y que podría provocar el daño en las edificaciones, y el colapso de estas causando pérdidas económicas y de vidas humanas.

La historia sísmica de Nicaragua ha puesto en evidencia las capacidades destructivas de los eventos sísmicos sobre las edificaciones, un ejemplo de esto ocurrió en su capital Managua, el 23 de diciembre de 1972, donde se originó un terremoto de magnitud 6.2 ML, ocasionado por la falla geológica Tiscapa, en la cual más de 10,000 personas resultaron muertas, afectando totalmente la economía del país. Actualmente, Managua, por sus condiciones geológicas es considerada una de las ciudades más vulnerables del país ante las diferentes amenazas naturales.

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua, localizada en el casco urbano de la ciudad de Managua, es una de las universidades más importante y grande de Nicaragua. Esta institución cuenta con una comunidad universitaria de aproximadamente 43,000 personas entre estudiantes, docentes y administrativos. El Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua (RURD-UNAN), fue fundado en abril de 1969. Este recinto está conformado por un gran número de edificaciones entre las cuales están: oficinas, aulas de clase, laboratorios, auditorios, librerías, centro de cómputo, entre otros. Gran parte de estas construcciones son de mampostería confinada

y un pequeño porcentaje de mampostería reforzada, marcos de acero, planchetas y paneles prefabricados.

La investigación consiste en un estudio sísmico en el área del Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua, con el objetivo de estudiar el comportamiento de los suelos ante un evento sísmico y poder determinar efectos secundarios a raíz de la ocurrencia de sismos como el incremento de la intensidad del movimiento del suelo conocido a este fenómeno como efecto de sitio y poder evaluar el grado de peligrosidad ante un evento sísmico y mitigar los daños posibles y aportar información que sea útil para la planificación de futuras construcciones el área del recinto. Cabe destacar que para el estudio sísmico y la caracterización del suelo se hará uso de la Técnica de Nakamura para determinar si hay efecto de sitio en la zona y de esta manera estimar modelos de velocidad del subsuelo para brindarán información de la geometría del sub-suelo y sus velocidades de propagación de las ondas sísmicas, cuyos parámetros son utilizados con propósitos ingenieriles y son gran interés para la reducción del riesgo sísmico y la prevención desastres por terremotos.

Área de estudio

El Recinto Universitario Rubén Darío se encuentra localizado al SW de la Ciudad Managua, Nicaragua (Figura 1), en la hoja Topográfica de Managua, número 2952-III, a escala 1:50000, realizada por INETER en 1988. Según el sistema de coordenadas WGS 1984 UTM zona 16 N, el Recinto Rubén Darío se localiza en las coordenadas de referencia N: 1338-1340 E: 579-580 y cubre un área de 555,090.98 m².

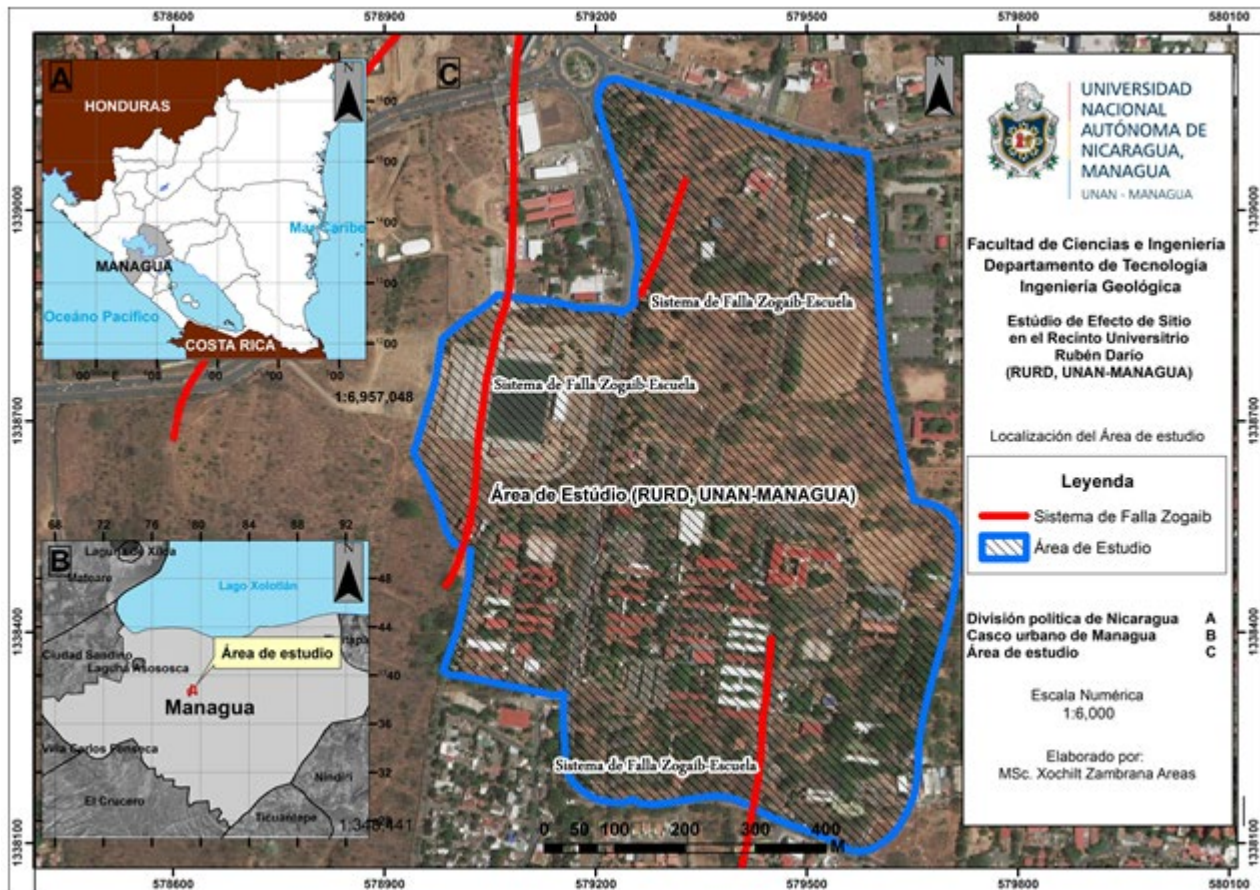


Figura 1. Localización del Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua y sistema de Falla geológica Zogaib-Escuela (INETER, 2003)

El área de estudio es un punto de referencia en Managua porque es la universidad de más concurrencia de estudiantes, y se encuentra en continuo crecimiento. Al oeste de la universidad, se localiza una zona falla geológica conocida con el nombre de Falla Zogaib. La falla geológica conocida como "Zogaib", se extiende desde el costado oeste de la calle 39 al sureste de la pista de la UNAN hasta las inmediaciones del Recinto Universitario "Rubén Darío", por lo cual representa una amenaza sísmica para la zona de estudio (Figura 1).

La falla Zogaib fue descrita como una falla normal por Woodward-Clyde Associates, (1975), con un desplazamiento de vertical de 1.5m y una longitud de 2.7 Km. Esta falla tiene una dirección norte – sur, y se evidencia en el área de estudio como un escarpe de falla en forma de colina conocido como Cerro Mocerón, la cual decrece en altura hacia el norte, casi desapareciendo al suroeste del Reparto San Juan. Al norte de esta zona, cambia de rumbo hacia el noreste

uniéndose con la falla Escuela con la cual forma un solo sistema de fallas geológicas.

El objetivo general del estudio es caracterizar la amenaza sísmica por efecto de sitio en el Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua, y realizar una microzonificación sísmica a partir de mediciones de campo de registros de vibraciones naturales y vehiculares conocido como microtemores o ruido sísmico para obtener información del comportamiento de los suelos ante un evento sísmico en sitio de investigación.

Referentes conceptuales del estudio

Un terremoto es el movimiento brusco de la tierra causado por la liberación de energía acumulada durante un periodo de tiempo. La corteza de la Tierra está conformada por placas tectónicas que se están acomodando en un proceso que lleva millones de

años y han dado la forma que hoy conocemos a la superficie de nuestro planeta. Habitualmente estos movimientos de las placas son lentos y comienzan a acumular una energía en la corteza terrestre que producirá un movimiento brusco originando el terremoto. Las zonas en que las placas ejercen esta fuerza entre ellas se denominan fallas geológicas y son, desde luego los puntos con más probabilidad que se originen terremotos por los cuales se consideran zonas de amenaza o peligro sísmico.

Cuando ocurre un terremoto o un sismo los movimientos bruscos del suelo se deben a la propagación energía a través de ondas elásticas que viajan en un medio que es el suelo. Existen tres grandes tipos de ondas sísmicas: las ondas primarias o P (es una onda de compresión, lo cual significa que el suelo es alternadamente comprimido y dilatado en la dirección de la propagación de la onda); las ondas secundarias, transversales o S (se produce cuando la energía pasa a través del medio desplazando el suelo en direcciones perpendiculares a la propagación de la onda); y las ondas superficiales (son ondas sísmicas

que producen el mayor movimiento del suelo y se ocasionan grandes daños en la infraestructura).

Efecto de sitio

La respuesta sísmica de sitio, se define como la modificación de la señal sísmica debida a la influencia de las propiedades geotécnicas, geológicas y topográficas de las capas de suelos más superficiales de la corteza terrestre en las características de los movimientos sísmicos esperados para un sitio. Esta modificación consiste en la amplificación del movimiento del suelo debido a la presencia de suelos o depósitos no compactos.

Los suelos blandos se registran amplitudes sísmicas más altas que sobre roca, debido que en las capas superficiales las ondas sísmicas sufren cambios muy significativos, esto porque que el subsuelo se presenta como un depósito de estratos con diferentes propiedades mecánicas y dinámicas cuya base es la formación rocosa (Figura 2).

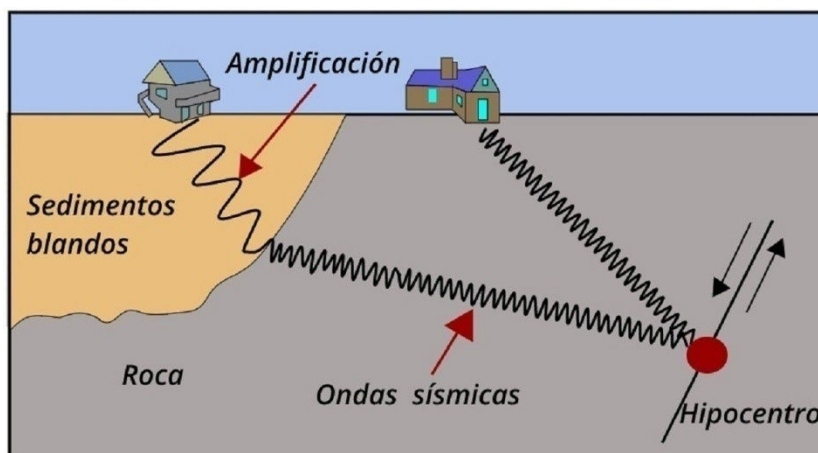


Figura 2. Comportamiento de las Ondas Sísmicas en la roca sólida y en sedimentos desde el punto donde se origina el sismo denominado hipocentro o foco sísmico. (http://www.lis.ucr.ac.cr/mapas/2012-09-05-10:20:21/ef_sitio/index.php)

En la figura 2, se aprecia que la onda sísmica emitida desde el punto donde se origina el sismo denominado hipocentro, las ondas sísmicas desde este punto se propagan sin muchos cambios, hacia el punto B y el sismograma registra amplitudes pequeñas. No obstante, en el punto A sobre el suelo se registran amplitudes mucho más altas en comparación con el punto B, esto indica que los parámetros físicos más

importantes que determinan como las capas del suelo amplifican las ondas sísmicas y el espesor de las capas blandas que sobreyacen a basamento rocoso.

Microtemores

De acuerdo con Kanai y Tanaka (1961), la superficie terrestre vibra constantemente, con amplitudes muy

pequeñas del orden de micrómetros. Estas contantes vibraciones de la superficie terrestre son denominadas vibraciones ambientales o microtremores, las cuales están compuestas principalmente por ondas superficiales. Los microtremores son producidos por fuentes artificiales o naturales. Las fuentes artificiales son de periodo corto < 1 segundo y alta frecuencia > 1 Hz y son generados por las actividades humanas por ejemplo el tránsito vehicular o el ruido de la maquinas, en cambio las fuentes naturales son de periodo largo > 1 segundo y baja frecuencia < 1 Hz y están relacionados con los fenómenos naturales como el viento, mareas de los océanos y las variaciones en la presión atmosférica. Con el estudio de microtremores se obtiene información sobre periodos de vibración del suelo, evaluar las condiciones geológicas del sitio factores claves para prevenir o mitigar desastres por terremotos. Para el estudio de microtremores se utilizan el método de Técnica de Nakamura.

Técnica de Nakamura

Este método fue propuesto por Nakamura (1989) para el estudio de microtremores y ha tenido bastante aceptación debido a su fácil implementación en el trabajo de campo como en el procesamiento de datos. La instrumentación consiste en un acelerómetro triaxial (Figura 4) con el cual se registran microtremores en la superficie, su procesamiento es simple, consistiendo en la aplicación de métodos matemáticos para la determinación de espectros de Fourier y la estimación de la función de transferencia que da información de la amplificación. Esta técnica también es utilizada para

estimar periodos y frecuencia naturales de vibración del suelo, así mismo, es aplicada para construir un modelo de velocidad profundo del subsuelo.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio sísmico en el Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua abarcó las siguientes etapas de trabajo:

1 Trabajo de Gabinete: Para esta investigación fue necesario la recolección de información, a través de estudios previos realizados en el área, relacionados al tema. Así mismo, se analizaron ortofotomapas e imágenes de satélites, mapas topográficos y de fallas sísmicas para la planificación de mediciones en los terrenos de la universidad.

2 Trabajo de Campo: Se realizaron mediciones de campo a través de la aplicación de un método geofísico para la exploración del subsuelo conocido como Técnica de Nakamura que permite la obtener mediciones de vibración del suelo, a partir de mediciones de microtremores o ruido sísmico. Con este método, se caracteriza desde el punto de vista sísmico, el sitio para estimar parámetros dinámicos de los suelos como: frecuencias, períodos y amplitudes de vibración, con la finalidad de identificar efectos secundarios debido al sismo como la amplificación de la intensidad del movimiento del suelo o Efecto de Sitio a raíz de un evento sísmico que puede provocar daños en la infraestructura.



Figura 3. Mediciones de campo de registros de datos sísmicos en el área de la UNAN-Managua

El equipo de medición utilizado en el trabajo de campo fue el equipo McSEIS-MT NEO, es un acelerómetro digital que contiene tres sensores externos para la medición de vibraciones en el suelo. Adicionalmente, se le integra un sistema de posicionamiento global (GPS) y funciona de forma automática con una batería interna para su operación en el campo. El instrumento

no requiere de una fuente sísmica artificial (como el golpe de un martillo o detonación de explosivos) para la adquisición de vibraciones ambientales en el subsuelo que son producidas por las actividades humanas, el tránsito vehicular, el ruido de maquinarias o fenómenos naturales como el viento, mareas de los océanos y las variaciones en la presión atmosférica.

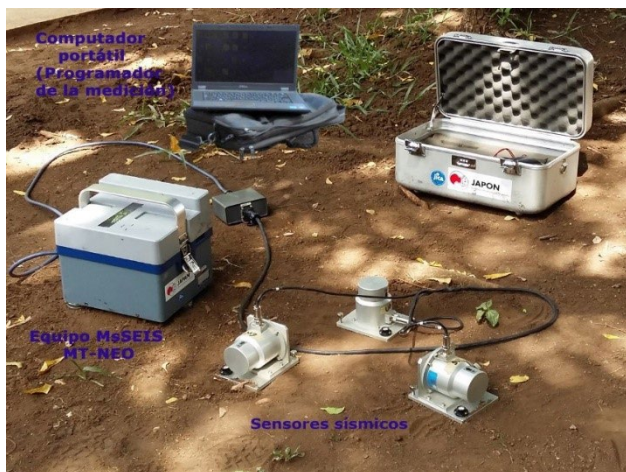


Figura 4. Equipo de Medición acelerómetro digital McSEIS-MT-NEO y sensores sísmicos empleados para registros de vibraciones del suelo en el área del Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua

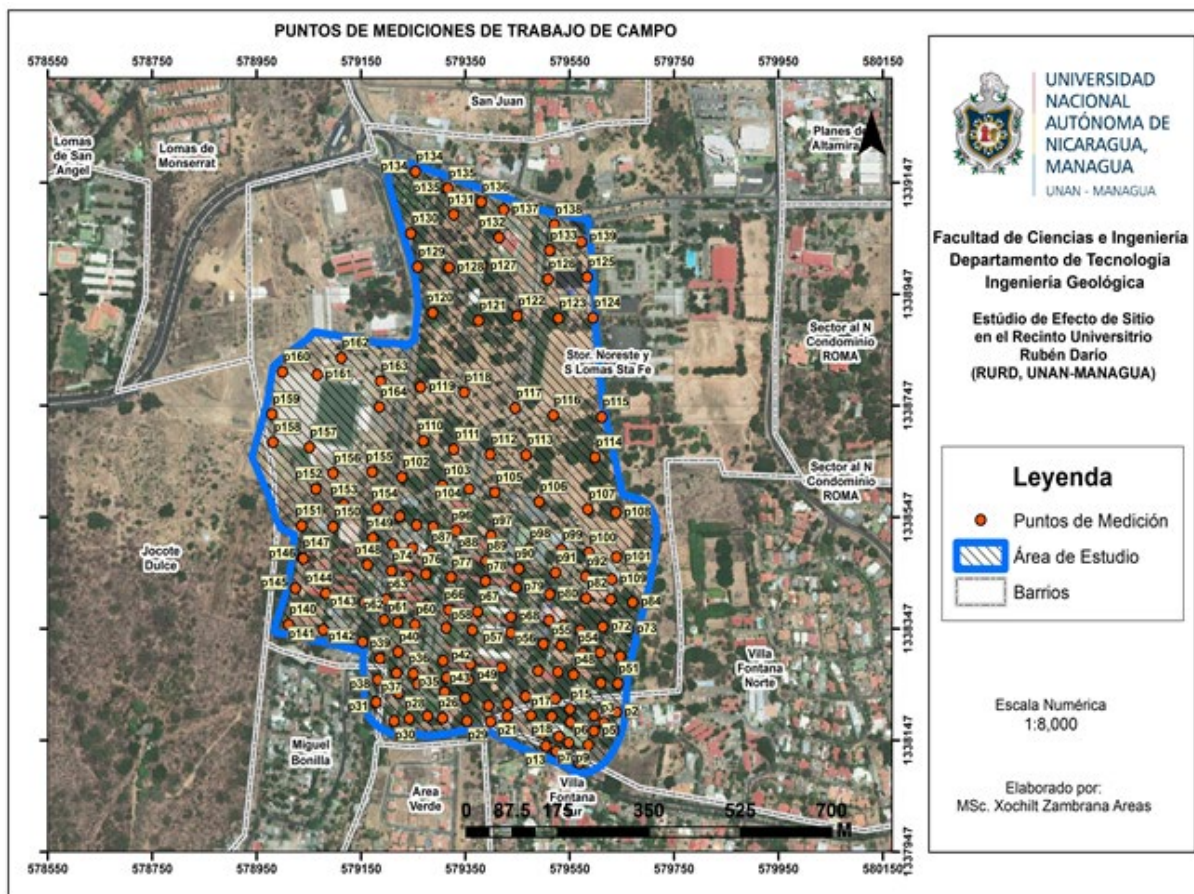


Figura 5. Mapa de localización de mediciones de trabajo de campo en el área universitaria.

Un total de 164 registros de mediciones en el campo fueron adquiridos con el acelerómetro McSEIS-MT, con una separación de 50 metros entre cada estación de medición, las cuales fueron distribuidas en todo el área del Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-Managua como se observa en la Figura 5.

3. Procesado de datos y obtención de resultados:

Esta fase consistió en el análisis e interpretación de los datos de campo. Como resultados de estudio se obtuvo la caracterización sísmica del área, e información importante en ingeniería como Períodos Dominantes (T0) y las Amplificaciones Relativas (A0) de los suelos en la universidad.

También se obtuvo el mapa de microzonificación sísmica del Recinto Universitario Rubén Darío y se estimaron modelos de velocidad del subsuelo, los cuales son una de las herramientas más importantes para la estimación y predicción del movimiento sísmico y brindan información de parámetros, tales como, velocidad con la que se mueve el terreno, la geometría y los tipos de suelos presente en un área determinada, cuya información es de gran interés en el campo de la ingeniería y para la planificación de construcciones. Los resultados de estudio son de gran importancia para la prevención de desastres por

terremotos y aportan información para la reducción del riesgo sísmico en la universidad.

ANÁLISIS Y DISCUSION DE LOS RESULTADOS

La caracterización de la amenaza sísmica por efecto de sitio es el resultado del análisis de datos de campo de 164 puntos de medición de microtemores en los suelos del Recinto Universitario Rubén Darío (RURD-UNAN-Managua), como resultado se ha determinado y delimitado tres Microzonas en base al periodo y amplificación de los suelos presenten en la zona de estudio (Figura 6):

Microzona 1: Está representada por el color verde, se identifican suelos con vibraciones entre periodos dominantes de 0.1 a 0.3 segundos y tiene una amplificación de 4 hasta 7.9 veces.

Microzona 2: Le corresponde el color amarillo, está caracterizada una amplificación relativa de 4 hasta 9 veces y periodos dominantes entre 0.31 y 0.5 segundos.

Microzona 3 con Efecto Topográfico: Se distingue por tener una amplificación relativa de 4.1 hasta 9 veces, periodos dominantes de suelos comprendidos entre 0.1-0.32 y se encuentra representada por el color café.

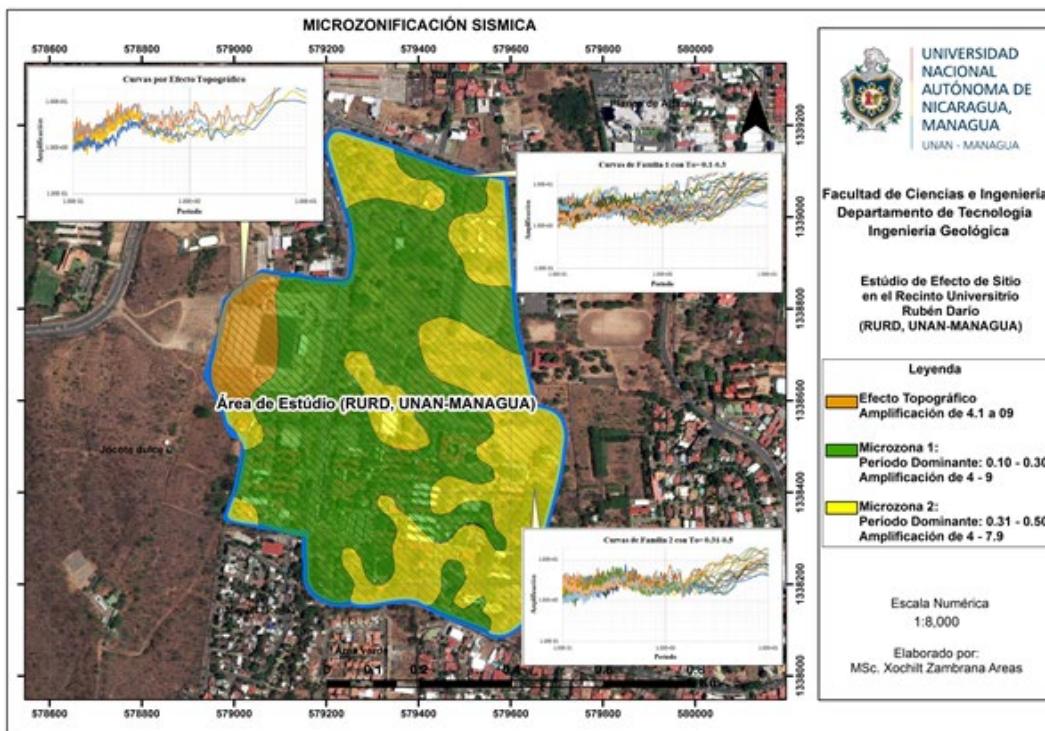


Figura 6. Mapa de Microzonificación Sísmica del Recinto Universitario Rubén Darío (UNAN-Managua).

El mapa de microzonificación del área de estudio nos da información de los suelos en sus modos de vibrar ante un evento sísmico, y brinda información de parámetros como periodos y amplitudes que son importante para el diseño de edificaciones en área universitaria (Figura 6).

Una vez obtenido la microzonificación del área de estudio se procedió a estimar modelos de velocidad de ondas sísmicas (V_s) del subsuelo, los cuales son una

de las herramientas importantes para la estimación y predicción del movimiento sísmico y brindan información de parámetros, tales como, velocidad de propagación de ondas sísmicas, la geometría y los tipos de suelos presente en un área determinada, cuya información es de gran interés en el campo de la ingeniería. En la figura 7, se presenta un modelo de velocidad del subsuelo estimado para un punto de medición (P24), localizado cerca de las residencias de becasas internas de la Universidad (Figura 6).

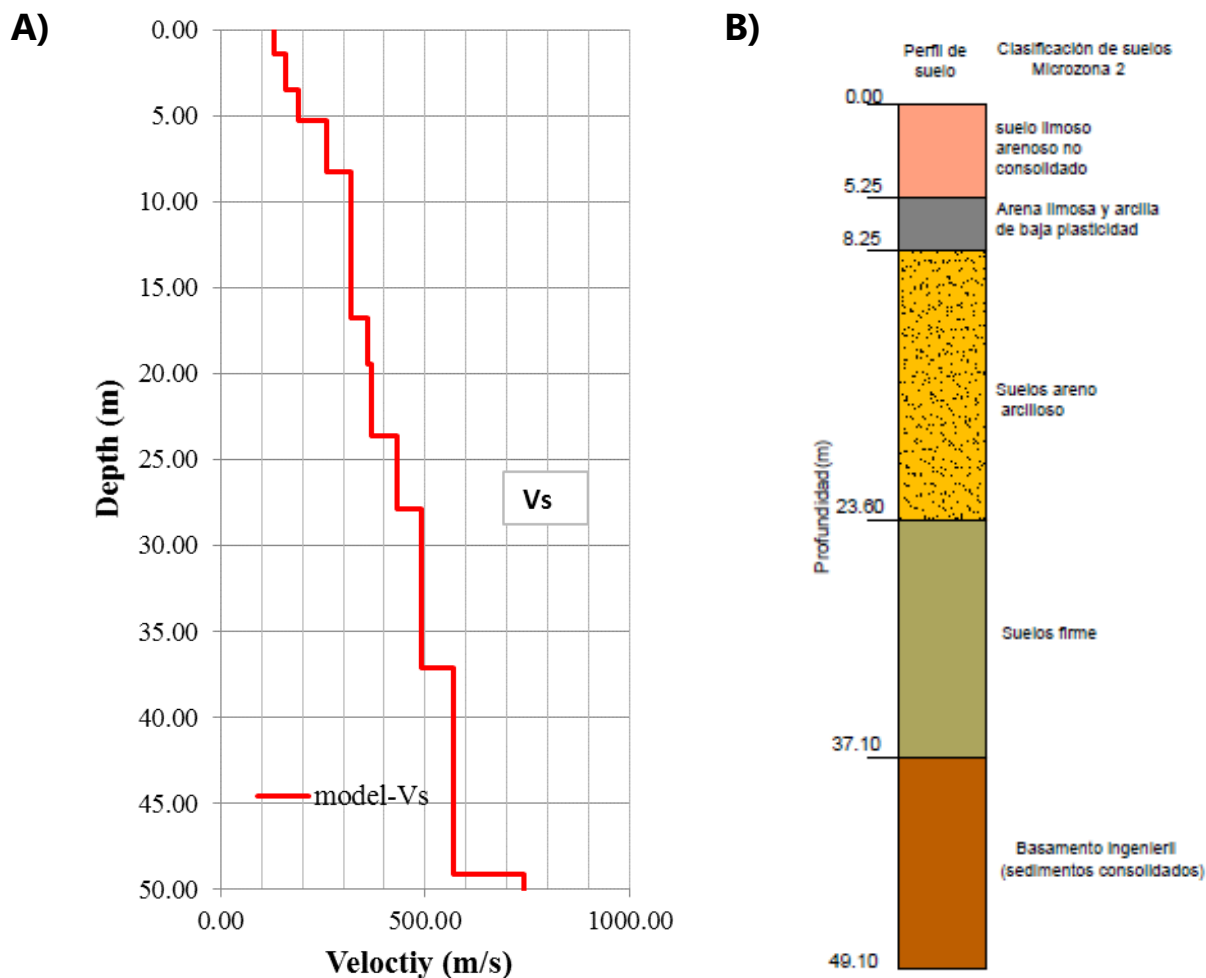


Figura 7. A) Modelo de Velocidad de la onda sísmica (V_s) y B) Perfil de suelo, profundidad, espesores y tipos de suelos en el Recinto Universitario Rubén Darío (RURD-UNAN-Managua), información obtenida hasta los 50 metros de profundidad

Profundidad (m)	H (m)	V_s (m/s)	Tipos de suelos
0.00 – 5.25	5.25	130 - 190	Suelo limoso arenoso no consolidado
5.25 – 8.25	3.00	260 - 300	Arena limosa y arcilla de baja plasticidad
8.25 – 23.60	15.35	320 - 370	Suelo arenoso arcilloso
23.60 – 37.10	13.50	430 - 490	Suelo firme
37.10 – 49.10	12.00	570 - 740	Suelo compactado

Tabla 1. Profundidades, espesores y valores de Velocidades de ondas sísmicas (V_s), de las capas de suelos en el Recinto Universitario Rubén Darío (RURD-UNAN-Managua)

Los modelos de velocidad de las ondas sísmicas (V_s) es uno de los principales parámetros para analizar el comportamiento dinámico de los suelos. Tomando en consideración el artículo 25 del Reglamento Nacional de la construcción (RNC – 07, 2007) donde establece que para tomar en cuenta los efectos de amplificación sísmica debido a las características del terreno, los suelos se clasifican en cuatro tipos, de acuerdo con las siguientes características:

Clasificación de sitio	V_s (m/s)
Tipo I. Afloramiento rocoso	$V_s > 750$
Tipo II. Suelo firme	$360 < V_s \leq 750$
Tipo III. Suelo moderadamente blando	$180 < V_s \leq 360$
Tipo IV. Suelo muy blando	$V_s > 180$

Tabla 2. Clasificación de suelo según el Reglamento Nacional de la construcción de Nicaragua (RNC-07)

Siendo V_s la velocidad promedio calculada a una profundidad no menor a 10m, esta se determina mediante la expresión:

$$V_s = \frac{\sum_{n=1}^N h_n}{\sum_{n=1}^N \frac{h_n}{v_n}}$$

Donde:

h_n = espesor del n-ésimo estrato

V_n = velocidad de ondas decorte de n-ésimo estrato

N = número de estratos

Una vez obtenido el modelo de velocidad de ondas sísmicas se prosiguió a la determinación de la velocidad promedio de la onda sísmica de corte (V_s), la cual se determina mediante la ecuación 1 del presente documento, basada en el artículo 25 del RNC-07. Dónde: V_s = Velocidad de la onda de corte promedio.

Obteniéndose los siguientes valores para el punto 24:

$$V_{s\ 24} = \frac{49.1}{0.138} = 351.466 \text{ m/s}$$

En base al artículo señalado, se clasifica al suelo del Recinto Universitario Rubén Darío de la UNAN-

Managua, como suelos de tipo III que, de acuerdo al reglamento nacional de la construcción, corresponden a suelos moderadamente blandos para rangos de velocidad de corte $180 \text{ m/s} \leq V_s \leq 360 \text{ m/s}$ como se muestra en la tabla 2. De acuerdo a los modelos de velocidades de las ondas de corte obtenidos en el área de estudio, se logró estimar perfiles de suelos los cuales se muestran la figura 7-B.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los registros de mediciones sísmicas de 164 puntos medidos en Recinto Universitario Rubén Darío, demuestran la existencia del peligro sísmico por efecto de sitio en toda el área de estudio, así mismo a partir de estos datos se realizó una microzonificación sísmica del sitio dividiendo en 3 microzonas conformadas de la siguiente manera:

- La Microzona 1, muestra periodos dominantes de los suelos entre 0.1 a 0.3 seg. y puede llegar a tener una amplificación relativa hasta de 7.2 veces.
- La Microzona 2, muestra periodos dominantes entre 0.31 a 0.5 seg. y puede llegar a tener una amplificación relativa hasta de 6.4 veces.
- La Microzona 3 con Efecto Topográfico: Se distingue por tener una amplificación relativa de 4.1 hasta 9 veces y periodos dominantes de los suelos comprendidos entre 0.1-0.32 segundos.

Se estimaron modelos de velocidad de la onda sísmicas del subsuelo siendo la velocidad promedio de $V_s = 351.466 \text{ m/s}$. En base a esos valores fue posible clasificar el suelo en este sitio según el reglamento Nacional de la Construcción (RNC-07) como suelos moderadamente blandos (Tipo III).

El peligro sísmico por efecto de sitio o el fenómeno de amplificación de ondas sísmicas del movimiento del suelo es responsable del daño extenso en áreas constituidas por depósitos de gran potencia de sedimentos blandos y poco compactados. Con este estudio se determinaron las características dinámicas (velocidades, periodos, amplificaciones) de los suelos en la zona universitaria, parámetros que deben de tomarse en cuenta en la planificación de obras civiles

y el diseño antisísmico de la infraestructura de la universidad.

El sistema de Fallas geológicas Zogaib-Escuela, representa una zona de alto peligro sísmico con la alta probabilidad de generar un terremoto que afectarían la ciudad de Managua provocando daños severos en las construcciones que no cumplan con un adecuado diseño para soportar las fuerzas de un sismo de gran magnitud.

Esta investigación debe ser base para la planificación de futuras construcciones en el Recinto Universitario Rubén Darío ya que aporta información valiosa del comportamiento sísmico-dinámico del suelo y para la reducción del riesgo sísmico en la Universidad

Es recomendable realizar estudios de períodos de vibración en la infraestructura de la universidad con el fin de conocer su comportamiento ante un evento sísmico y comparar la información generada en estudio para determinar el fenómeno de resonancia (similitud del periodo de vibración del suelo con respecto a la edificaciones), que pueden provocar daños en la infraestructura ante un evento sísmico de gran magnitud.

AGRADECIMIENTOS

El artículo científico fue producto de una investigación titulada "Estudio de efecto de sitio en la UNAN-Managua", que se realizó con el apoyo económico de los Fondos para proyectos de investigación (FPI) de la UNAN-Managua. Agradezco a la Universidad por brindarme Beca FPI para el desarrollo del estudio.

Mis agradecimientos al Msc. Marlon Díaz, Decano de la facultad de Ciencias e Ingenierías por su apoyo en

mi labor y formación Docente. Al Instituto de Geología y Geofísica por disposición y apoyo de equipos en el desarrollo de la investigación.

Así mismo, a los estudiantes de la Carrera de Ingeniería en Geología de la Facultad de Ciencias e Ingenierías y estudiantes de tesis: Ing. Brigieth del Carmen Mejía Moreno, Ing. Johel Enmanuel Calero Dávila, Ing. Ethel del Socorro González Martínez, Ing. Katia Massiel López Vargas, Ing. Karina de los Ángeles Moscoso Sandoval, por su trabajo en conjunto en el desarrollo del proyecto de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- INETER (1998). Hoja Topográfica de Managua, número 2952-III a escala 1:50000. Tercera edición. Instituto Nicaragüenses de Estudios Territoriales.
- INETER (2003). GIS Georisk database. Instituto Nicaragüense de Estudios Territoriales. Managua, Nicaragua.
- MTI (2007), Reglamento Nacional de la Construcción de Nicaragua RNC-07, Ministerio de transporte e infraestructura.
- Nakamura, Y., (1989). A method for dynamic characteristics estimation of subsurface using microtremor on the ground surface, Q. Rep. Railw. Tech. Res. Inst. 30, no. 1, 25 - 33.
- Página web: Instituto Nacional de Información de Desarrollo, <http://www.inide.gob.ni/>.
- Página web: Universidad de Costa Rica. http://www.lis.ucr.ac.cr/mapas/2012-09-05-10:20:21/ef_sitio/index.php.
- Woodward Clyde Cosultants (1975), Investigation of Active faulting in Managua, Nicaragua & vicinity". Vice Ministerio de Planificación urbana gobierno de la República de Nicaragua, Volumen I and II.



Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Facultad Regional Multidisciplinaria, Estelí
B°. 14 de Abril, contiguo a subestación planta ENEL
Estelí, Nicaragua.

Contacto principal: Dra. Beverly Castillo Herrera
Tel.: 2713-7734 - Ext. 7439 / **Correo electrónico:** revista.faremesteli@gmail.com