



La formación de formadores para la Rehabilitación Basada en la Comunidad: rasgos distintivos

The training of trainers to Community Based rehabilitation: distinctive characteristics

Formação de formadores para a Reabilitação de Base Comunitária: características distintivas

Odilkys Cala Hernández¹



<http://orcid.org/0000-0003-4616-3131>

Xiomara Sánchez Valdés²



<http://orcid.org/0000-0002-4518-2333>

Tania Yakelyn Cala Peguero²



<http://orcid.org/0000-0003-1172-9182>

¹Centro Provincial de Genética Médica en Pinar del Río. Cuba.



odilkyscala76@gmail.com

²Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". Cuba.



xiomara.sanchez@upr.edu.cu,
taniayakelyn@gmail.com

Recibido: 07 de septiembre 2020.

Aceptado: 18 de enero 2021.

RESUMEN

El papel de la relación entre la universidad y la sociedad es decisivo para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El proyecto Rehabilitación, basado en la comunidad de niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa y profunda en cinco municipios de Pinar del Río (2001-2018), auspiciado por la organización no gubernamental *Humanity & Inclusion* es abanderada en la inclusión de la universidad en el proceso de formación de formadores para la Rehabilitación Basada en la Comunidad; sin embargo, se ha constatado una gran dispersión teórica sobre el tema. El presente trabajo de revisión tiene como objetivo caracterizar la formación de formadores para la rehabilitación basada en la comunidad como punto de partida para la generalización de esta experiencia en otros lugares del país. Se realizó un análisis de contenido a documentos extraídos de fuentes primarias con ayuda de Google Académico y Redalyc. Se emplearon las palabras claves formación de formadores y Rehabilitación Basada en la Comunidad. Como resultado, se determinaron los principales rasgos de la formación de formadores, las relaciones entre ellas, se profundizó en la formación de formadores para la rehabilitación basada en la comunidad, se analizaron diferentes miradas hacia el formador y las personas a las que se dirige el proceso de formación.

Palabras clave: discapacidad; Humanity & Inclusion; formación de formadores; rehabilitación; rehabilitación basada en la comunidad; universidad.

ABSTRACT

The role of the relationship between the university and society is decisive for the accomplishment of Sustainable Developments Goals. The Community- Based Rehabilitation project for children and young people with severe and deep intellectual disability in

five municipalities of Pinar del Rio province (2001-2018), sponsored by the non-governmental organization Humanity & Inclusion, which is a standard for the inclusion of the university in the process of instruction for Community-Based Rehabilitation trainers, however, a great theoretical allocation on the subject has been observed. The present review is aimed at characterizing the instruction process for Community-Based Rehabilitation trainers as a starting point for the generalization of this experience in other parts of the country. A content analysis was carried out in the documents extracted from primary sources with the help of Google Academic and Redalyc. The keywords instructions for trainers and Community-Based Rehabilitation were used for this purpose. As a result, the main features of the instruction process for community-Based Rehabilitation trainers were determined and the relationships between them, deepening on the instruction process for Community-Based Rehabilitation trainers, different views of the Community-Based Rehabilitation trainers and people to whom the training process was aimed were analyzed.

Keywords: disability; community-based rehabilitation; Humanity & Inclusion; instruction for trainers; rehabilitation; university.

RESUMO

O papel da relação entre a universidade e a sociedade é decisivo para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O projeto de Reabilitação, baseado na comunidade de crianças e jovens com deficiência intelectual grave e profunda em cinco municípios de Pinar del Río (2001-2018), patrocinado pela organização não governamental *Humanity & Inclusion*, é um porta-estandarte na inclusão da universidade no processo de formação de

formadores para a Reabilitação Baseada na Comunidade; no entanto, foi encontrada uma grande dispersão teórica sobre o assunto. A presente revisão visa caracterizar a formação de formadores para a reabilitação baseada na comunidade como ponto de partida para a generalização desta experiência noutras partes do país. Foi realizada uma análise de conteúdo de documentos extraídos de fontes primárias com a ajuda do Google Scholar e da Redalyc. Foram utilizadas as palavras-chave formação de formadores e Reabilitação de Base Comunitária. Como resultado, as principais características da formação de formadores foram determinadas, as relações entre eles, a formação de formadores para a reabilitação baseada na comunidade foi aprofundada, foram analisados diferentes pontos de vista em relação ao formador e às pessoas a quem o processo de formação é dirigido

Palavras-chave: deficiência; *Humanity & Inclusion*; formação de formadores; reabilitação; reabilitação baseada na comunidade; universidade.

INTRODUCCIÓN

El compromiso cada vez más necesario de las universidades con la sociedad, en el marco del centenario de la Reforma de Córdova, ante un escenario sociopolítico y económico cada vez más complejo, sitúa los procesos formativos como estandarte en el logro de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en especial el objetivo cuatro, relacionado con garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida "para todos" (OEI, 2010).

En estrecha relación, el objetivo 11 demanda lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos,

seguros, resilientes y sostenibles (OEI, 2010). El hecho de que los objetivos a cumplir sean "para todos" y en contextos comunitarios diferentes, expone la realidad de los sectores más vulnerables y visibiliza el papel de la Educación Superior como factor de transformación social, un bien público, estratégico, un deber del Estado, un derecho humano.

En Cuba, "la responsabilidad social de las universidades entraña una innovación permanente de sus modelos de gestión (...), en aras de lograr que su impacto en localidades, la sociedad y el medioambiente contribuya cada vez más al progreso, al bienestar y al desarrollo humano sostenible e inclusivo" (Díaz-Canel, Alarcón & Saborido, 2020, p.3).

La Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", incentiva la gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo local sostenible, lo que convoca a los proyectos I+D+i a la integración y la formación en una pirámide a la medida de las necesidades del desarrollo local. Una de las necesidades identificadas en el contexto pinareño es la sistematización de las experiencias de la rehabilitación basada en la comunidad de niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa y profunda; una realidad que ha sido objetivo esencial de un proyecto intersectorial e interdisciplinario auspiciado por la organización no gubernamental *Humanity & Inclusion* (otrora Handicap International), con permanencia en Cuba desde 1998.

El proyecto Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC), de niños y jóvenes con discapacidad intelectual severa y profunda en cinco municipios de Pinar del Río (2001-2018), reconoce que ha tenido un impacto en la formación de formadores, con experiencias que se comparten con otras provincias como Granma y Holguín; así, abandera la incorporación de la Universidad a partir del análisis de objetivos comunes de los

indicadores en los procesos de formación inicial, con la inserción de los contenidos relacionados con la RBC en la malla curricular de las carreras Educación Especial y Educación Logopedia.

Los profesionales del departamento Educación Especial de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" también han contribuido a la formación para la RBC en estudios de posgrados de diferentes especialidades y a la capacitación de líderes comunitarios. Sin embargo, al hacer un análisis de la formación de formadores como parte de los proyectos de RBC en Cuba (Licourt, Valle y Cala, 2019), no se evidencia una posición teórica definida del término, tampoco se describe cómo llevarla a cabo metodológicamente en diferentes municipios, contextos locales disímiles, ni el papel de la universidad en este proceso.

Por una parte, el término formación de formadores es entendido a partir del papel de las universidades en la formación de futuros docentes y de los responsables de procesos formativos tal como se analiza en los trabajos de Díaz, Haapakorpi, Sarkijarvi-Martínez y Virtanen (2015); Ferrada-Sullivan (2017); Jiménez-Mayorga y González-Ocampo (2018) entre otros. Por otra parte, se distingue la diferenciación de la formación inicial o de grado y la permanente o posgrado más allá de las instituciones docentes, que incluye empresas y otros objetivos (Tejada, 2002; Moreno, 2007; Aznar, Ull, Piñero y Martínez-Agut, 2017). Otra posición teórica llama la atención al papel que en esta tiene la innovación y los proyectos (Vaillant, 2002); el papel de los equipos internacionales; de la formación de investigadores (Moreno, 2007) o centrados en contextos no formales (Souto, s/f; Souto-Seijo, Estévez, Iglesias, y González-Sanmamed, 2020).

A partir de los presupuestos teóricos de partida de cada autor y sus intereses en la práctica, también se difiere en cuanto

a quién es el formador y hacia quiénes está dirigido el proceso de formación, cuál es la metodología, las vías que se emplean, los obstáculos a sortear y la influencia del contexto en la variabilidad de la toma de posiciones. Ante las múltiples miradas hacia la categoría formación de formadores y la necesidad práctica del perfeccionamiento de este proceso como parte de la RBC en Pinar del Río, se realiza el presente trabajo de revisión que tiene como objetivo caracterizar la formación de formadores para la rehabilitación, basada en la comunidad como punto de partida del perfeccionamiento de la experiencia vivida en cinco municipios de Pinar del Río, necesario para su generalización progresiva.

DESARROLLO

Diversidad de miradas en torno a la formación: una categoría superior

Es consenso de varios autores (Figuerola, 2016; González, 2016) las limitaciones, interpretación e incluso el reduccionismo (González, 2016) en el que se encuentra la definición de la categoría formación. No es objetivo esencial de este trabajo resolver esta polémica teórica; no obstante, dado que constituye una categoría superior de la que emana la categoría formación de formadores, cacofónica y un poco tautológica en sí misma, se hace necesario tomar una posición con respecto a su definición y dimensiones, como punto de partida para cumplir el objetivo previsto.

Con aparición registrada en el año 1206, el término formación surge primero dentro de las ideas filosóficas y tiempo después es acogida como categoría pedagógica (González, 2016). En ocasiones, aparece correlacionado con la educación y se identifica su carácter sistémico en la influencia de los rasgos

más trascendentes de la personalidad de todos los miembros de una sociedad (Álvarez, 1998). Para Chávez (2002), más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base, llama la atención sobre el condicionamiento del ser humano y la comunidad con un carácter histórico condicionado.

Por su parte López, Esteva, Rosés, Chávez, Valera y Ruíz (2003) sitúan la formación como "la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación" (p.58). Estas posiciones ofrecen una movilidad en el análisis de la categoría formación, aportan un proceso constante, de compromiso social, históricamente condicionado y contextual.

Desde este análisis, los autores cubanos identifican "(...) como determinante la acción educativa en el medio: familiar, escolar y de todo el contexto social, que de muy diversas formas influyen en el ser en formación" (López, *et al.*, 2003). Este argumento posiciona y defiende el carácter biopsicosocial del ser humano, a la vez que revela las posibilidades no formales de la formación, fuera de las instituciones educativas, pero con una externalidad revelada al ser una categoría subordinada a la educación; el fin, como tal requiere entonces una intención, sin desentenderse del complejo subjetivo que se teje al interior de los individuos y que son el resultado de la obra humana que le ha precedido en toda su dimensión histórico-cultural.

No obstante, repensar la complejidad del proceso educativo, a partir de la necesidad transformadora, tanto individual como colectiva, sugiere analizar la relación educación-formación como categorías dialécticas que se condicionan en la praxis educativa, también llamada hecho, acto o fenómeno educativo. Para Ferrada-Sullivan (2017, p.9), "el acto educativo o el encuentro dialógico entre enseñantes y aprendices no cuestiona sino los fundamentos que

hay que volver a mirar en la educación del siglo XXI".

Ante esta complejidad se revelan los matices institucionalizados (escolares y extraescolares) de la formación dentro de procesos educativos concebidos de alguna forma según el momento histórico, la clase dominante, el período del desarrollo en el que se encuentre el individuo y la coexistencia, no siempre pacífica, de una influencia a las afueras de esta concepción con una diversidad cultural.

En esta interacción, la formación se manifiesta de forma dialéctica con el desarrollo (López, *et al.*, 2003); de esta forma aparece, en ocasiones atrapada, la formación con "apellidos" (Díaz, 2003) que por una parte reducen, pero por la otra permiten el estudio y la profundización de una etapa. Desde esta perspectiva, se puede modelar un proceso y medir objetivos, sin desentenderse de que la categoría formación trasciende un momento, etapa o período del desarrollo.

De esta forma se encuentra la formación inicial o de grado, la permanente o posgrado (Horruitiner, 2008), la universitaria (Figuerola, 2016), la formación en y para la empresa (Tejada, 2002), entre otras; sin embargo, asumir el proceso de formación de forma permanente, consciente y continua debe incluir sistémicamente la formación inicial, para el empleo y el posgrado. A partir de este análisis, resulta significativo no reducir la formación al resultado, a la culminación de una etapa que se expresa en certificados o títulos expedidos, ni al valor inducido del proceso formativo desde la influencia externa; tampoco se puede hiperbolizar el papel activo del sujeto, ni desentenderse de él. Se trata de desentrañar en la categoría formación el objeto, el sujeto y el resultado, en consonancia con González (2016).

Según esta perspectiva, hay que analizar el concepto desde diferentes puntos de observación; para hacerlo se necesita identificar las dimensiones fundamentales. Las consideraciones que aparecen a continuación son realizadas sobre la base de las publicaciones de los autores mencionados, sin tener en cuenta el campo de acción en el que trabajan dentro del proceso de formación, solo su posición teórica.

Existe una coincidencia a considerar como primera dimensión la instructiva, referida al dominio de una rama del saber (Álvarez, 1998), a los conocimientos necesarios para el desempeño profesional (Horruitiner, 2008), la adquisición de conocimientos, habilidades y su correspondencia con las necesidades formativas; aunque aparece también como dimensión informativa (Vaillant, 2002); como dimensión pedagógica y como aspectos o dimensión cognoscitiva (Aznar, Ull, Piñero y Martínez-Agut, 2017).

Se aprecia una uniformidad a la necesidad de tener en cuenta el qué debe saber un individuo, en un tiempo determinado, para un fin específico (dado el cúmulo y la producción del conocimiento actual y el estado de necesidad), el acceso al mismo y la sostenibilidad, criterio importante porque alude a la continuidad del proceso.

En segundo lugar, por coincidencia de criterios se encuentra la dimensión desarrolladora, entendida como proceso y resultado de formar hombres capaces (Álvarez, 1998); su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo (Horruitiner, 2008) y una variante más específica es la dimensión desarrolladora en la investigación que se vincula con la efectividad en el desempeño profesional y la incidencia en las actividades que realiza el formador en su contribución a la transformación de un entorno innovador. Relacionada con esta posición de la vinculación teórico-práctica, investigativa, Vaillant (2002) le llama

dimensión práctica a la transferencia del conocimiento para la comprensión y resolución de situaciones concretas.

Por otra parte, Aznar, Ull, Piñero y Martínez-Agut (2017) proponen una dimensión procedimental que alude al cómo hacer, el dominio de técnicas, métodos, el nivel de aplicación del conocimiento y las habilidades desarrolladas. Desde diferentes maneras de ver, hay puntos coincidentes que se relacionan con la aplicación del conocimiento y las habilidades en situaciones prácticas concretas a resolver, un saber hacer necesario para la satisfacción de las necesidades y para la transformación innovadora del objeto en el que se interactúa.

Otra dimensión expuesta es la educadora (Álvarez, 1998), entendida como proceso y resultado de formar en los hombres su espíritu, sentimientos y convicciones; o dimensión educativa, relacionada con la labor educativa, que debe abarcar todo el sistema de influencias que sobre el joven se ejerce en el período que se analiza (Horruitiner, 2008), sin olvidar su valor axiológico.

Otra posición es la de Vaillant (2002), que llama apropiación personal a la transformación en el aprendizaje significativo del conocimiento generado tanto por la dimensión informativa como práctica; Aznar, Ull, Piñero y Martínez-Agut (2017) emplean la dimensión actitudinal que incluye actitudes, valores en el caso de los primeros y el nivel de percepción, así como el nivel de significación afectiva-emocional.

Es coincidente la necesidad de penetrar el interior del sujeto en el proceso de formación; al parecer no hay uniformidad en cuáles son los indicadores específicos, los cuales están muy relacionados con el objeto de la formación, pero se necesita establecer un deber ser y un saber ser en el proceso.

Se considera importante resaltar que las dimensiones relacionadas con el contenido de la formación conllevan, de diferentes formas, al reconocimiento de los conocimientos, habilidades y valores que en espacios no formales se asocian generalmente al método investigación-acción participativa y a la contribución de la educación comunitaria (Cedeño de Veracierto, 2020).

Desde este punto de vista se considera importante prestar atención al estudio del contexto en el que se desarrolla el proceso de formación, ya que este puede variar significativamente al interior de las instituciones (en actividades escolares o extraescolares) o en los ambientes menos formales de formación (familiar, laboral, comunitario).

El aprovechamiento de los contextos deviene en elemento a tener en cuenta para particularizar el proceso en escenarios no formales y llevar a cabo la rehabilitación basada en la comunidad. En el caso particular de la provincia Pinar del Río, el grupo líder de la formación cuenta con una preparación científica que tipifica al Grupo Operativo Provincial (GOP), al estar constituido por licenciados en educación, en rehabilitación, doctores en medicina general, especialistas, másters, entre otros. El reto está en la replicación a contextos municipales y locales-comunitarios en el papel de formación de formadores.

Formación de formadores: definición y sujetos implicados

A partir del estudio realizado, se puede constatar que la formación de formadores se asume desde diferentes miradas, lo que influye en su acercamiento a la definición, no del todo explícita en algunos de los artículos consultados. La mayoría la sitúan en el campo de la formación de profesionales de la formación, futuros docentes de diferentes ramas y niveles educativos. Aquí se destacan los trabajos de Tejada

(2002); Díaz, Haapakorpi, Sarkijarvi-Martínez y Virtanen (2015); Aznar, Ull, Piñero y Martínez-Agut (2017); Ferrada-Sullivan, J. (2017); Jiménez-Mayorga y González-Ocampo (2018); en ocasiones está muy relacionada con la educación de adultos, como es el caso de Moreno (2007). Por otra parte, menos sistematizada es la formación de investigadores (Moreno, 2007) y aquella que se realiza en ámbitos comunitarios, ocupacionales (Marcelo, 1999), locales, más relacionada con la transformación social (Rojas y García, 2018).

Como diversos son los ámbitos de aplicación del término, también lo son las definiciones encontradas: para Marcelo (1999, p.35) la formación de formadores incluye "(...) todas aquellas actividades y procesos de formación encaminados a capacitar a los formadores en el conocimiento y la competencia pedagógica y especializada..." y Tejada (2002, p.95) se refiere a una "...estrategia o necesidad a tal fin".

Las definiciones citadas se centran en considerar la formación de formadores como actividades, capacitaciones, estrategias, lo que se considera muy reduccionista, limitante o como procesos; lo que coincide con la posición asumida desde la categoría formación y la comprensión de un proceso como transformación sistemática, sujeta a la ley de un fenómeno, paso del mismo a otro fenómeno, que denota desarrollo (Rosental y Iudín, 1973). Desde esta perspectiva, se direcciona la formación de formadores como un proceso educativo conscientemente planificado.

Una mirada a la bibliografía consultada hasta aquí permite reconocer el empleo del término formación de formadores en espacios formales o no, dada la responsabilidad social de la institución que se trate. En este sentido, se coincide en aceptar el empleo de la formación de formadores en tres contextos: formal (universidad, institutos de formación), no formal (empresas, instituciones

educativas para las prácticas docentes) o informal (contextos familiares, comunitarios) como lo contemplan desde diferentes análisis autores como Souto (s/f), Vaillant (2002) y Tejada (2002); donde se redimensiona el papel de la familia, los agentes comunitarios en contextos concretos, elementos centrales de "la teoría de la liberación de Freire", que si bien debe ser analizada críticamente en la realidad cubana, constituye un "legado que facilita el acceso a la autoconciencia, hecho que permite a la pedagogía sugerir claves para reconstruir procesos" (Pallarés, 2019, p.85).

El análisis distintivo entre lo no formal e informal, no parece estar en el contexto sino en las características de la influencia educativa (categoría de la educación contentiva de la pedagogía comunitaria: Fernández, 2012). Como complemento de este planteamiento se coincide con Souto-Seijo, Estévez, Iglesias, y González-Sanmamed (2020) cuando plantean que la educación no formal "(...) comprende todas aquellas actividades organizadas por diferentes instituciones fuera del sistema educativo formal. Estas están diseñadas para satisfacer las necesidades formativas de determinados grupos de población, por lo que el aprendizaje que se brinda se adapta mejor al individuo y a sus peculiaridades" (p. 95).

A partir de la posición que se defiende, la comunidad vecinal (Férrnandez, 2012) se demarca y organiza en ciudades, pueblos, barrios, poblados, zonas rurales y alcanza su mayor representatividad en el accionar de los consejos populares, elementos que se tiene en cuenta para la RBC en Pinar del Río.

Consecuente con el poder transformador de la relación teoría-praxis, resulta interesante el enfoque de los diferentes campos desde donde se debe ver la formación de formadores (Souto, s/f), que incluye un "campo de prácticas" "(...) orientado hacia valores y necesidades

sociales, económicas, políticas, culturales, laborales en representación social y psíquica de los actores. Prevé la participación, en el campo de prácticas de una red o tramas de recursos de formación de diferentes sectores, significando un sistema integrado de formación de características variadas" (p.27).

Nótese que aparece como primer elemento de contemplación viva, la necesidad social en una escala de valores orientada y que se reconoce el carácter intersectorial que participa en la formación, con un carácter sistémico, lo que le impregna características diversas, rasgos que se reconocen como importante a la hora de modelar el proceso de formación de formadores.

La intersectorialidad es un elemento destacado también en países que han implementado proyectos de RBC como Argentina, Colombia, Cuba, Chile, El Salvador, Honduras, entre otros países. En este contexto chileno, la interdisciplinariedad es una exigencia que los equipos de profesionales subordinan al conocimiento y práctica de rehabilitación que subyacen a las coordinaciones, las familias y las organizaciones comunitarias (Guajardo-Córdoba, Recabarren-Hernández, Asún-Salazar, Zamora-Astudillo y Cottet-Soto, 2015).

Por otra parte, es precisamente en el campo de prácticas donde se encuentran las principales publicaciones referidas a la RBC. Es necesario exponer que constituye una estrategia de desarrollo comunitario para la rehabilitación, equiparación de oportunidades e integración social de todas las personas con discapacidad. La RBC se lleva a cabo por medio de los esfuerzos combinados de las propias personas con discapacidad, de sus familias y comunidades, y de los servicios de salud, educativos, sociales y de carácter laboral correspondientes (Licourt, Cala y Valle, 2019).

La RBC como proyecto comienza en Cuba en el año 2002 en Granma. Se implementó posteriormente en las provincias de Pinar del Río y Holguín, con el objetivo de accionar en áreas como la promoción, la prevención, la atención integral, la rehabilitación, la inserción laboral, entre otras. La sistematización de la RBC en suelo cubano reconoce la necesidad y valía de la formación de formadores para la RBC (Licourt, Cala y Valle, 2019); sin embargo, no explica el cómo llevarla a cabo a partir de la estructura de los proyectos internacionales en cada provincia, ni las adecuaciones por el contexto, los usuarios, sectores implicados, sus profesionales, participación de líderes y selección de los activistas voluntarios, dimensiones, entre otras variables que enriquecen el estudio y permiten su replicación y sostenibilidad.

Con esta brecha teórico-práctica se deja a la iniciativa e impronta de cada territorio su implementación, lo que si bien tiene un valor metodológico a partir de la sistematización de las experiencias vividas en cada contexto, en acciones de capacitación y de la formación como proceso general, se hace necesario la organización del proceso de forma consciente, planificada, orientada a un fin determinado.

Tanto el responder a diferentes sectores, como la formación básica de cada profesional implicado, influyen en la plataforma teórica que sustenta el proceso de formación de formadores. Es por ello que se requiere tener en cuenta el "campo de conocimiento", que a partir del criterio de Souto (s/f), se refiere a "(...) las complejidades teóricas que emanan de la práctica desde donde se construyen y al mismo tiempo llamando a la atención de la formación de base que subyace en el formador de formadores y puede generar confusión en el objeto de conocimiento específico" (p.27).

La perspectiva teórica que se defiende tiene respaldo en la propia teoría del

conocimiento leninista "... de la contemplación viva, al pensamiento abstracto..." (Lenin, 1987); a la vez que reconoce el poder social en la generación de conocimientos y su necesidad como herramienta de los movimientos sociales en la construcción de una buena sociedad (Borón, 2018).

Desde la experiencia de los proyectos internacionales de RBC en Cuba, existe una coherencia teórico-práctica al escribir la teoría y sustentar las prácticas desde "el nivel local hasta el nacional" (Licourt, Cala y Valle, 2019), hecho que explica la necesidad de organizar y publicar las variantes contextuales en la formación de formadores.

Otro análisis necesario radica en el papel de la universidad en este campo del conocimiento, al ser responsable institucional de la formación de docentes y de otros profesionales implicados en la formación de formadores. Si bien es cierto que muchas universidades en el mundo enfrentan una crisis de pensamiento crítico y de generación de una ciencia al alcance social, al punto de necesitar una "revolución universitaria" (Borón, 2018), las universidades cubanas cada vez refuerzan más su compromiso social, su vínculo con los gobiernos municipales y su responsabilidad en el desarrollo local (Díaz-Canel y Fernández, 2020).

El balance entre el conocimiento que se genera desde los entornos académicos y el empleo de la experiencia en los contextos, con un enfoque inter y transdisciplinario, un espíritu crítico dialógico permite dotar de mayor sensibilidad el fenómeno educativo. De esta forma: "La educación puede generar una verdadera cultura por aprender y enseñar el sentido real de la experiencia, de compartir el conocimiento y de construir en conjunto nuevas miradas para nuevos diálogos" (Ferrada-Sullivan, 2017, p.15).

Sin embargo, la universidad, como institución, no pertenece de forma oficial al modelo de la RBC en América Latina, ni en la experiencia cubana (2001-2018) (Licourt, Cala y Valle, 2019). A pesar de ello, hay que destacar que, en Cuba, como subcomponente de la matriz, las universidades han participado desde el principio en la implementación del proyecto RBC, en la elaboración de materiales, en la participación voluntaria y, más recientemente, en la elaboración y puesta en práctica de programas de pregrado con un enfoque de RBC, lo que requiere una profundización y un estudio para una posterior investigación.

Consecuente con estas prédicas, no puede generarse el conocimiento científico por sí solo, la investigación y la innovación sustentan el proceso; es por ello que se respalda la necesidad de tener en cuenta el "campo de investigación" de Souto (s/f), un área que se descubre "en relación con la construcción del conocimiento y la detección de problemas no resueltos a partir del estudio de las prácticas, los sujetos y las instituciones implicadas" (p.27).

Se necesita prestar atención al análisis de los sujetos en el proceso de formación de formadores: ¿quiénes son los formadores? ¿A quién va dirigida la formación? ¿Se debe hablar de formados?

Existe una relación estrecha con las concepciones expuestas hasta aquí. Para Vaillant, (2002) "El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal" (p.9).

El criterio expuesto, resultante de la intención del autor, dado el contexto de

su investigación, se limita a la visión y alcance de la formación docente. Consecuente con esta posición, se destacan todos aquellos que tienen la función de formar en distintos ámbitos y niveles, actuando en espacios diversos de intervención pedagógica, en contextos de educación permanente, de aprendizajes sociales en sentido amplio. La figura del formador puede estar relacionada a nuevos formadores, a actualizar los ya existentes o a perfeccionar los que se encuentran en ejercicio (Souto, s/f).

Derivado de ello, de forma genérica, el término formador tiene varias acepciones (Marcelo, 1999) o dispersión semántica (Vaillant, 2002); puede ser sinónimo de docente dedicados a la educación en diferentes niveles, también de profesor, quién se desempeña a nivel universitario e incluye funciones docentes en el pre y posgrado; a los tutores que continúan la labor de formación en empresas y unidades docentes; a los *mentores* que asesoran a los profesionales principiantes; a los asesores de los docentes; a investigadores (Moreno, 2007); pero también se reconoce al formador ocasional, que se convierte en multiplicador de lo aprendido y experimentado a otros docentes; así como a "las personas que son miembros naturales de una comunidad con capacidad para liderar acciones puntuales de animación, organizados en proyectos de distintos tipos para satisfacer necesidades y demandas" (Souto, s/f, p.28).

También existen análisis menos personalizados del término formador, al considerar que también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros, son mediaciones que posibilitan la formación. Por su parte, Tejada (2002) reconoce en el tutor (*coaching, mentoring*, instructor, entre otros términos empleados) la proyección de entornos, cibercentros, campos virtuales; hecho que no obliga a la

presencialidad del proceso de formación y ofrece el protagonismo al sujeto destino del proceso de formación.

Se coincide con Vaillant (2002; p.16) cuando plantea que "(...) el formador es un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos (...). El mediador del aprendizaje debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión". Se refuerza desde este criterio el valor axiológico del formador, su compromiso con la transformación y los objetivos que debe cumplir.

Dentro de las características distintivas del formador, Vaillant (2002, p.9) plantea que "debe poseer una gran experiencia docente, rigurosa formación científica y didáctica, ser conocedor de las principales líneas de aprendizaje que la sustentan".

Desde esta posición cobra vital importancia que el formador esté preparado con herramientas docentes, didácticas, lo que Tejada (2002, p.100) le llama: "conocer inmediatamente el artilugio, sus aplicaciones y el esquema competencial necesario para que entre en el esquema de aprendizaje para el trabajo". Consecuente con el análisis realizado, el formador asume un compromiso con la transformación social, es el actor principal de la acción educativa y se vale para ello de la investigación y la innovación.

Desde la experiencia de la implementación del proyecto RBC en Cuba, el formador pertenece al Grupo Operativo Provincial (GOP) y es miembro del sector de la salud, educación, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de la cultura, del deporte o del equipo de capacitación de las asociaciones de personas con discapacidad (Licourt, Cala y Valle, 2019), atendiendo a las condiciones del contexto y el objetivo de la RBC. Sin embargo, a pesar que la

mayoría de los roles del sector educacional van en función de sensibilizar estudiantes de las carreras Educación Especial, Educación Logopedia, Medicina, Rehabilitación, participar y organizar cursos, con una incidencia en el trabajo interdisciplinario e intersectorial, no se argumenta cómo es el proceso de selección de los profesionales implicados, sus características y su preparación para el trabajo colaborativo, intersectorial e interdisciplinario en la consecución de objetivos comunes.

El GOP se replica a nivel municipal en el Comité de Readaptación Municipal (CRM), que como en experiencias internacionales garantiza la intersectorialidad en la implementación de la estrategia RBC, pero no se especifica si puede hacerlo en el proceso de formación de formadores.

En el contexto cubano, resulta interesante que a nivel municipal, en el logro de un desarrollo local que incluye la inclusión social, la equidad, la justicia social y el respeto a la diversidad, la gestión del conocimiento, la formación formal tiene asentamiento en los Centros Universitarios Municipales (CUM) "que llegaron con la universalización al país para convertirse en escenarios claves de la nueva universidad y ejes aglutinadores de capital humano e innovador en los diferentes territorios" (Rojas y García, 2018, p.23).

En aras de identificar al formador como protagonista y gestor del proceso formativo e innovador en los territorios, de la transformación social que se requiere, se socializan los rasgos que deben caracterizar el formador:

- a) conocimiento del entorno
- b) capacidad de reflexión sobre la práctica
- c) actitud autocrítica y evaluación profesional

d) capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad)

e) tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad

f) capacidad de iniciativa y toma de decisiones

g) poder y autonomía para intervenir

h) trabajo en equipo

i) voluntad de autoperfeccionamiento

j) compromiso ético-profesional (Tejada 1998, citado por Tejada, 2002, p.101)

Lo anterior lleva a profundizar en el destinatario del proceso de formación de formadores.

Sujetos implicados. ¿Quién es el formador? ¿A quién está dirigida la formación?

Souto (s/f) destaca la doble referencialidad, aquella existente entre el formador y el sujeto, también formador de base, pero en posición de "formado". Sin embargo, la relación implícita que se establece entre un formador y un formado pudiera apuntar a un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquel que es formado. Pareciera que el término "formado" confiere posición de objeto en el proceso, pero no se asume así, se coincide que "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 2004, p.8).

En relación con la implementación de la RBC en América Latina, Colombia reconoce la acción sobre grupos formados y grupos informados. La distinción está en que el grupo meta, son los agentes de cambio que promueven la RBC y los informados encierran toda la población a la que se le ofrece, por diferentes vías, conocimiento sobre la discapacidad y los temas específicos relacionados con la prevención y manejo

de la discapacidad como fenómeno social.

En el caso particular de Chile, la evaluación de la implementación de RBC apuntó a mayores demandas en la formación de conocimientos "que superen las habilidades blandas y transfieran habilidades técnicas exigidas por un modelo socio-comunitario" (Guajardo-Córdoba, Recabarren-Hernández, Asún-Salazar, Zamora-Astudillo y Cottet-Soto, 2015, p.48). Por habilidades blandas se refieren al aprendizaje de buenos tratos, cálidos y próximos, no suficientes para el desarrollo de conocimientos técnicos, que varían de un caso a otro y requieren, en ocasiones, de un tratamiento científico en la formación.

En Cuba, el claustro a tiempo completo o parcial del CUM como formadores, contribuye a que los formados se desempeñen como catalizadores de cambios en el contexto, en la solución de problemáticas locales para la transformación del medio (Rojas y García, 2018). Se debe prestar especial atención al nivel de conocimientos, habilidades y valores que poseen para ejercer como mediador del proceso.

En posición similar a la de Souto (s/f) y Tejada (2002), el grupo de destino "lo constituye el conjunto de profesionales que, durante uno u otro momento, asumen funciones de formación" (p.106) y destaca que ambas partes ya tienen un conocimiento práctico que subyace en el proceso de formación. No obstante, en el proceso de formación, la adquisición, la actualización, el perfeccionamiento de conocimientos, habilidades, actitudes, se mantienen en desarrollo, sobre todo buscando niveles de especialización, como es el caso de la implementación de la RBC ante la diversidad que puede generar la discapacidad.

Entiéndase que a diferentes niveles, según los roles que se asumen, tanto el formador como el sujeto destinatario o

"formado" constituyen agentes de cambio y transformación social. Al mismo tiempo, el proceso formativo los transforma a sí mismos. Derivado de este análisis, no se debe entender el término "formado" en el proceso de formación de formadores, desde una posición reduccionista, al encerrar en un delimitado tiempo de intervención y ofrecer una visión terminada del proceso que positivamente ascenderá a niveles superiores y requerirá nuevas competencias que obligue a la retroalimentación de la formación permanente, para toda la vida de la cual es parte.

Desde la experiencia de la implementación de la RBC, los destinatarios de la formación de formadores persiguen llegar a todas las personas con discapacidad, sus familias y comunidades; para lo que intentan cohesionar todo el sistema de influencias que se ejerce sobre ellos en su empoderamiento sin restarle su autodeterminación. Se considera válido, entonces, el enfoque de Planificación Centrada en la Persona (PCP) con discapacidad (Cuervo, Iglesia y Fernández, 2017), con resultados pocos descritos a nivel comunitario.

En pos de este fin, la mayoría de los países incluyen a los líderes comunitarios, los padres de las personas con discapacidad y los profesionales implicados en la RBC; sin embargo, aparece otra figura como mediador en la estrategia de RBC, con diferentes nombres: el promotor (Paraguay, Nicaragua); el trabajador de salud comunitaria (México), el monitor o facilitador (Chile), el voluntario (Nicaragua).

En Cuba la figura mediadora entre el CRM y la persona con discapacidad y su familia, en la implementación del proyecto RBC, es el activista, que se entiende como la "Persona que de forma voluntaria participa en la detección temprana, referencia y seguimiento,

recolección de datos e información, toma de conciencia, motivación, defensa de los derechos de las personas con discapacidad, familia y comunidad así como establecen enlace con otros sectores" (Licourt, Cala, Valle, 2019, p.24).

Como activistas se pueden encontrar profesionales de diferentes sectores, miembros de la comunidad, líderes, personas con discapacidad, familiares que realizan las acciones por etapas, sin remuneración. En su accionar, se convierten en multiplicadores de saberes y aprendizajes, lo que hace de la formación de formadores para la RBC un proceso enriquecido que comienza en una formación formal, llevada a cabo por profesionales y se multiplica hasta llegar a ámbitos de formación no formal, llevada a cabo por personal voluntario que no solo se convierten en figuras claves de transformación social, sino en dinamizadores del perfeccionamiento de la formación de formadores, del cual forman parte.

Hasta aquí se revela la relación de sucesión-retroalimentación que tiene el proceso de formación de formadores para la RBC y la readaptación en función de nuevas necesidades que emanan del trabajo del activista en las comunidades. También se ponen de manifiesto que la relación no es del todo jerárquica, piramidal, como pudiese verse en la estructura cubana a partir de un GOP, que se replica en un CRM, que se apoya en el trabajo de los activistas, los profesionales, las personas con discapacidad y sus familias; sino que funciona horizontalmente, teniendo el consejo popular, como célula básica del trabajo de RBC.

CONCLUSIONES

En los momentos actuales, donde se habla en ocasiones de la teoría inclusiva, con variedad en su alcance, la formación de formadores para la RBC constituye una vía que sugiere empoderamiento comunitario y transformaciones positivas a nivel de consejos populares. Dentro de las características que distinguen el proceso se encuentran la necesidad de su carácter científico, consciente, planificado, contextualizado y organizado en proyectos, así como la participación intersectorial de agentes y agencias que promuevan el empoderamiento a nivel de consejos populares, comunidades vecinales, de los sectores más vulnerables, y promuevan la transformación social en el logro de la promoción, prevención, asistencia y atención integral. En ello se reconoce el papel de la universidad como institución rectora en la formación y los CUM como agencias, promotoras de cambio y desarrollo local. Con ello, no solo se eleva la calidad de vida de todos, sino que se da un paso más al logro de oportunidades de aprendizaje para toda la vida, para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (1998). *La Escuela en la vida*. Colección educación y Desarrollo. La Habana.
- Aznar, P.; Ull, M.A., Piñero, A., y Martínez-Agut, M.P. (2017). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 73, 225-252 - OEI/CAEU.
Recuperado de:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/300>

- Borón, A. (2018). De académicos e intelectuales: notas a propósito de la crisis de las ciencias sociales y el papel de la universidad. *Revista Casa*, 291 (abril-junio de 2018). Recuperado de: <https://lapupilainsonne.wordpress.com/2019/02/07/de-academicos-e-intelectuales-notas-a-proposito-de-la-crisis-de-las-ciencias-sociales-y-el-papel-de-la-universidad-por-atilio-a-boron/>
- Cedeño de Veracierta, L. (2020). Community projects: A didactic experience in Community Formation. *Revista Cientific*, 5(15), 209-228, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.10.209-228>
- Chávez, J. (2002). Filosofía de la Educación. Superación para el Docente. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas: La Habana, Cuba.
- Cuervo, T., Iglesia, M. T., y Fernández, S. (2017). Efectos y beneficios de la planificación centrada en la persona (PCP) en las personas adultas con discapacidad intelectual, en las organizaciones y en la comunidad. Estado de la cuestión. *Siglo Cero*, 48(2), 25-40. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/scer020174822540>
- Díaz, C., Haapakorpi, A., Sarkijarvi-Martínez, A., y Virtanen, P. (2015). La universidad en la formación de formadores de acompañantes pedagógicos para la innovación en el aula. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. ISBN: 978-612-4206-81-8.
- Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/53194>
- Díaz, F. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de *Investigación Educativa*, 5(2), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550205.pdf>
- Díaz-Canel, M y Fernández, A. (2020) Gestión de gobierno, educación superior, ciencia, innovación y desarrollo local. *Retos de la Dirección*; 14(2), 5-32. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552020000200005&Ing=esIng=es
- Díaz-Canel, M., Alarcón, R., & Saborido, J.R. (2020). Potencial humano, innovación y desarrollo en la planificación estratégica de la educación superior cubana 2012-2020. *Revista Cubana de educación Superior*, 39(3). Recuperado de: <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/383>
- Fernández, A. (2012). Hacia una pedagogía comunitaria. En: Pérez, L., Buenavilla, R., Chávez, J. A., Rojas, C., Sánchez-Toledo, M. A., Fernández, A., y Cabrera, O. R. Naturaleza y Alcance de la Pedagogía Cubana. P. 64-74. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferrada-Sullivan, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Revista*

- Electrónica Educare (Educare Electronic Journal); 21(2), (mayo-agosto), 1-17.
Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.21>
- Figuerola, M. C. (2016). La formación universitaria. Una mirada de las ciencias pedagógicas a su abordaje en textos cubanos recientes. P.98-120. En: Cárdenas, T., y Sanz, T., (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. Editorial UH: La Habana
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA. ISBN 85-219-0243-3
- González, B. M. (2016). La categoría formación. P. 153-167. En: Cárdenas, T., y Sanz, T., (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. Editorial UH: La Habana
- Guajardo-Córdoba A, Recabarren-Hernández E, Asún-Salazar D, Zamora-Astudillo C, Cottet-Soto P. (2015). Evaluación de la estrategia de rehabilitación de base comunitaria (RBC) desde la perspectiva de la comunidad y los equipos locales de rehabilitación. *Rev. Fac. Med*; 63:S41-50. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.15446/revfamed.v63n3sup.49333>
- Horruitiner, P. (2008). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela. Recuperado de:
<http://eduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=13&id=311&db=0>
- Jiménez-Mayorga, S.J., y González-Ocampo, L. H. (2018). El agente externo, una aproximación a la formación de formadores en la Escuela Normal de Villavicencio. *ORINOQUIA*, 22(2), 267-273. Instituto de Investigaciones de la Orinoquia Colombiana. Recuperado de:
[10.22579/20112629.533](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89660465011) ;
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89660465011>
- Lenin, V. I. (1987). "Cuadernos Filosóficos" en *Obras completas*, Tomo XLIII, Moscú, Progreso.
- Licourt, D., Valle, D., y Cala, O. (2019). *Sistematización de la Experiencia "Rehabilitación Basada en la Comunidad"*, Cuba, 2001-2018. Humanity & Inclusion: Cuba.
- López, J., Esteva, M., Rosés, M.A., Chávez, J., Valera, O., y Ruíz, A. (2003). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En *Compendio de Pedagogía*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Marcelo, C. (1999). La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista de Educación*, 1, 33-57. Universidad de Huelva. Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3349>
- Moreno, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *RMIE*, 12(33), 561-580. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561&lng=es&nrm=iso

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Recuperado a partir de <https://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Pallarés, M. (2019). El Twitter de Paulo Freire. Resignificaciones y horizontes de la educación desde 'Pensar con los sentimientos'. Revista Internacional De Filosofía Y Teoría Social *UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA*. 24(EXTRA 1), 83- 99. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/184408>. CESA-FCES-Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555.
- Rojas, A., y García, M. (2018). Gestión de la calidad de los procesos universitarios. Una mirada desde el proceso de formación de formadores para el desarrollo local. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. 02(2), 21-37. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000200002&Ing=esIng=es
- Rosental, M., y Iudin, P. (1973). Diccionario Filosófico. En: Edición Política: Ciudad de La Habana (1981) Rosental, M., y Iudin, P. (1973). Diccionario Filosófico (fotocopia).
- Souto, M (S/F). La formación de formadores. Un punto de partida. FILO: UBA. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6274>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar* 2020, 56(1), 91-107. ISSN 0211-819X (paper), ISSN 2014-8801 (digital). Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar* 30, 2002 91-118. Universitat Autònoma de Barcelona. Col·lectiu d'Investigació en Formació Ocupacional (CIFO). Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20765>
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. *Partnership for Educational Revitalization in the Americas* (PREAL). (25). diciembre, 2002. Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/listado-orientativo/formacion-de-formadores-estado-de-la-practica-cuadernillo-25>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Odilkys Cala Hernández: Concepción de la idea, coordinador de la autoría, búsqueda y revisión de literatura, confección de instrumentos, aplicación de instrumentos, recopilación de la información resultado de los instrumentos aplicados, redacción del original (primera versión), revisión de la aplicación de la norma bibliográfica aplicada, corrección del artículo (versión final).

Xiomara Sánchez Valdés: Concepción de la idea, asesoramiento general por la temática abordada, búsqueda y revisión de literatura, traducción de términos o información obtenida, confección de instrumentos, aplicación de instrumentos, recopilación de la información resultado de los instrumentos aplicados, revisión de la aplicación de la norma bibliográfica aplicada, revisión y versión final del artículo, corrección del artículo.

Tania Yakelyn Cala Peguero: búsqueda y revisión de literatura, asesoramiento general por la temática abordada, aplicación de instrumentos, recopilación de la información resultado de los instrumentos aplicados, revisión y versión final del artículo.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Copyright (c) Odilkys Cala Hernández, Xiomara Sánchez Valdés, Tania Yakelyn Cala Peguero.